

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SABRINA MONIQUE BORA DE ANDRADE

O RECREIO ESCOLAR COMO UMA EXPERIÊNCIA DE LAZER DA CRIANÇA:
ENTRE O DITO E O NÃO-DITO, O BRINCAR E O TRABALHAR EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE CURITIBA/PR

CURITIBA

2020

SABRINA MONIQUE BORA DE ANDRADE

O RECREIO ESCOLAR COMO UMA EXPERIÊNCIA DE LAZER DA CRIANÇA:
ENTRE O DITO E O NÃO-DITO, O BRINCAR E O TRABALHAR EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE CURITIBA/PR

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação
em Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Aparecida Rechia

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Sabrina Monique Bora de.

O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança : entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR / Sabrina Monique Bora de Andrade, 2020.

228 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Simone Aparecida Rechia

1. Educação. 2. Escolas públicas – Curitiba (PR). 3. Crianças – Recreação. 4. Escolas – Administração. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **SABRINA MONIQUE BORA DE ANDRADE**, intitulada: **RECREIO ESCOLAR COMO EXPERIÊNCIA DE LAZER DA CRIANÇA: ENTRE O DITO E O NÃO-DITO, O BRINCAR E O TRABALHAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE CURITIBA**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 23 de Março de 2020.


SIMONE APARECIDA RECHIA
Presidente da Banca Examinadora


NELIO EDUARDO SPREA
Avaliador Externo (PARABOLÉ EDUCAÇÃO E CULTURA)


MARYNELMA CAMARGO GARAÑHANI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Ter a oportunidade de estudar em uma universidade pública e, ainda, não cessar esta experiência com a graduação é motivo de muita gratidão para mim. Antes de ingressar neste universo, nunca imaginei o que seria um mestrado ou a pós-graduação, muito menos me imaginei cursando-o. Não por falta de vontade ou sentimento de incapacidade, mas por falta de acesso e informação. Os horizontes possíveis de serem sonhados na comunidade e escola pública do interior do Paraná, onde cresci e estudei, eram restritos. No entanto, como diz a minha amada orientadora, “o lazer e o conhecimento libertam!”. E, foram muitas as experiências vividas nesses dois campos que contribuíram e tornaram possível enfrentar e concluir este mestrado, por isso, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte desse pedaço da minha história.

Agradeço a Deus, por sempre estar comigo, proporcionando força, paciência e serenidade, durante todo este ciclo.

Obrigada aos meus pais, pelo apoio, suporte e incentivo de sempre. Esta conquista é uma singela retribuição por tudo que já fizeram por mim. Minha mãe, obrigada por repetir tantas vezes, até que isso nunca mais saísse da minha cabeça, o quão importante é estudar. Pai, obrigada pela compreensão e todo o suporte, principalmente nesses últimos 6 anos de estudo. Somos de pouca conversa, mas de muita conexão.

Obrigada Professora Simone, que como uma excelente “professora sol” iluminou a minha trajetória acadêmica, trazendo novas perspectivas e sonhos. Estamos juntas desde o meu primeiro ano de graduação e foi um privilégio ter a sua orientação, desde os primeiros relatórios como bolsista do Geplec, até esse “grande” relatório final do mestrado. Agradeço todas as oportunidades, seu comprometimento, parceria e dedicação comigo em todos esses anos.

Obrigada a todos do Geplec, grupo que me acolheu e através do qual tive a oportunidade de ampliar minha formação e conhecer pessoas maravilhosas. Agradeço a parceria de todos, especialmente da Daniella, Karine, Bruno, França, Amandinha, Pati e Vânia, que me acompanharam nesses dois anos e, em vários momentos, me ajudaram com conversas, dicas, ensinamentos e até emprestando materiais para a pesquisa. E, tão importante quanto, obrigada por todas as experiências de lazer vividas juntos e juntas.

Obrigada aos professores membros da banca, Prof^ª Dr^a Marynelma Camargo Garanhani e Prof^º Dr^º Nélcio Eduardo Spréa, por terem aceitado prontamente participar da

qualificação e da defesa. Agradeço todas as valiosas contribuições e considerações sobre o meu trabalho.

Obrigada Gabriela Resende Cardoso, minha companheira, parceira de vida, de estudos, de lazer... parceira para tudo! Obrigada por ter aguentado meus dramas, reclamações e mau-humor, retribuindo sempre com muito carinho e apoio; obrigada por todas as vezes que me elogiou, fazendo eu acreditar que concluiria esse desafio. Você é fundamental para mim.

Agradeço aos amigos e amigas que também acompanharam e torceram por mim, em especial, a Susaninha, que está comigo desde o ensino médio e se mantém sempre por perto para comemorar a vida e compartilhar nossas vitórias; e ao Bruno, parceiro acadêmico, de lazer e de desabafos, sempre compartilhando experiências — companheiro para os trabalhos e viagens de congresso.

À escola participante e todos os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, muito obrigada, especialmente à todas as crianças, com as quais tive o privilégio de conversar e conhecer um pouquinho mais de suas aventuras ou dificuldades vividas no tempo/espço do recreio. Aproveito para parabenizar à escola, pelas ações que desenvolvem junto às crianças no tempo/espço do recreio. Espero que esse trabalho possa ajudá-los a avançar, e tornar ainda melhor os projetos de intervenção realizados no recreio. Torço para que sigam o caminho já trilhado, dando cada vez mais oportunidades de protagonismo às crianças para, assim, construir uma nova escola em parceria com elas.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, por todas as oportunidades, projetos, bolsas de estudos, conhecimentos e experiências. Obrigada, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e às secretárias do programa, Sandra, Patrícia, Cinthia e Wellen, pela prestatividade e assistência em todos os meus momentos de dúvida.

Agradeço também à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) pelo fomento a este estudo.

*A importância de uma coisa não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa
há que ser medida
pelo encantamento
que a coisa produza em
nós.*

Manoel de Barros

RESUMO

Esta pesquisa objetivou analisar como atores de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem o tempo/espço do recreio escolar. Nesta direção, considerou os seguintes objetivos específicos: identificar como atores da gestão escolar e os documentos que norteiam o funcionamento de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem o lazer, o recreio e os espaços escolares; compreender a infraestrutura, planejamento e organização do tempo/espço do recreio; observar como as crianças se apropriam do tempo/espço do recreio; refletir junto às crianças como consideram o tempo/espço do recreio. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, realizado por meio de um estudo de caso sobre as “maneiras de fazer” do recreio de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino público de Curitiba. Para a compreensão das maneiras de fazer e viver o recreio escolar investigado, mobilizou-se, nas análises, conceitos elaborados por Michel de Certeau (1998). Utilizou como instrumentos e procedimentos metodológicos para produção dos dados: análise de documentos, entrevistas semi-estruturadas, observação participante com diário de campo e rodas de conversas. Os participantes desta pesquisa foram integrantes da equipe diretiva (2), pedagógica (2) e de auxiliares de serviços escolares (4), uma professora e dezesseis crianças. Indiretamente, outros sujeitos do universo escolar investigado também participaram deste estudo em observações e diálogos estabelecidos durante a pesquisa de campo. A análise e interpretação dos dados consistiu na triangulação das informações obtidas pelos diferentes procedimentos metodológicos utilizados. O estudo permitiu visualizar que os temas problematizados nesta pesquisa ainda se encontram na condição de “não-ditos” em documentos que subsidiam a seleção dos conhecimentos e a organização do funcionamento escolar no município de Curitiba-PR. Diante disso, as orientações direcionadas a organização e planejamento do tempo/espço do recreio na escola de ensino fundamental são incipientes nestes documentos. O mapeamento dos espaços ofertados na escola mostrou que estes ainda seguem um padrão estrutural que instaura barreiras para as experiências lúdicas das crianças. No entanto, as contribuições decorrentes das ações realizadas pela escola em parceria com as crianças, por meio de um projeto de intervenção direcionado ao tempo/espço do recreio, ampliam as experiências que podem ser vividas. Concluiu-se que, frente as limitações estruturais e financeiras da escola, tanto os funcionários quanto as crianças vivem o cotidiano do recreio escolar flutuando entre “táticas” e “estratégias” para subverter os obstáculos de diversas naturezas encontrados na apropriação ou organização do tempo/espço do recreio escolar.

Palavras-chave: Lazer. Espaço. Escola. Recreio Escolar. Táticas. Estratégias.

ABSTRACT

This research aimed to analyze how actors in a public school in Curitiba understand the time / space of school break. In this sense, it was considered the following specific objectives: identifying how school staff and the documents that guide the functioning of a school in the municipal public education system of Curitiba comprise leisure, school break and school spaces; understanding the infrastructure, planning and organization of school break time / space; observing how children appropriate the time / space of the school break ; reflecting with the children how they consider the time / space of the school break. This is descriptive research with a qualitative approach, carried out through a case study on the “ways of doing” the school break of a primary school in the municipal public education system in Curitiba. In order to understand the ways of doing and living the investigated school break, it was mobilized concepts developed by Michel de Certeau (1998) in the analyzes. This research used: document analysis, semi-structured interviews, participant observation with field diary and conversation circles as methodological tools and procedures for data gathering. The participants in this research were members of the management staff (2), the pedagogical staff (2) and school service assistants (4), one teacher and sixteen children. Indirectly, other actors from the investigated school universe also participated in this study in observations and dialogues established during the field research. Data analysis and interpretation consisted of the triangulation of the information obtained by the different methodological procedures used. This study allowed us to see that the themes problematized in this research are still “unspoken” in documents that support the selection of knowledge and the organization of school functioning in the city of Curitiba-PR. It means that orientations directed to the organization and planning of the time / space of the school break in the elementary school are incipient in those documents. The mapping of the spaces offered at the school showed that they still follow a structural pattern that establishes barriers to the children's playful experiences. However, the contributions resulting from the actions carried out by the school in partnership with the children, through an intervention project targeted at the time / space of the school break, expanding the experiences that can be lived in the school break. It was concluded that, in view of the structural and financial limitations of the school, both the employees and the children live the daily school break, fluctuating between “tactics” and “strategies” to subvert the obstacles of different natures found in the appropriation or organization of time / space of the school break.

Keywords: Leisure. Space. School. School Break. Tactics. Strategies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - MAPA DOS NÚCLEOS REGIONAIS ADMINISTRATIVOS/EDUCACIONAIS DE CURITIBA (EM DESTAQUE A REGIONAL BOA VISTA).....	70
FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO E ÁREA OCUPADA PELA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS.....	73
FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS.....	74
FIGURA 4 - PLANTA BAIXA DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS	75
FIGURA 5 - EDIFÍCIOS DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS	76
FIGURA 6 - CANCHA DE AREIA - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS.....	77
FIGURA 7 - 1) QUADRA COBERTA, 2) QUADRA DESCOBERTA E 3) PARQUINHO - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS	77
FIGURA 8 - TENDA ADAPTADA A PARTIR DE LONA E TNT PARA PROTEGER AS CRIANÇAS DO SOL ENQUANTO BRINCAVAM MANIPULANDO AREIA	118
FIGURA 9 - OCUPAÇÃO DA QUADRA COBERTA E QUADRA DESCOBERTA EM DIA DE CHUVA.....	122
FIGURA 10 - SLACKLINE, BALANÇO DE PNEU E ESPIROBOL CONSTRUÍDOS PELOS ASE'S.....	123
FIGURA 11 - APROPRIAÇÃO DA ÁRVORE COM AS CORDAS E UTILIZAÇÃO DA ÁRVORE COMO SUPORTE PARA O EQUIPAMENTO DO BALANÇO	124
FIGURA 12 - REPAROS NAS PINTURAS DA ESCOLA E CRIANÇAS OBSERVANDO E ELOGIANDO A AÇÃO.....	128
FIGURA 13 - REPAROS FEITOS NA ESCADARIA E MURO DA ESCOLA INVESTIGADA	129
FIGURA 14 - ESPAÇO AOS FUNDOS DO BLOCO I DA ESCOLA INVESTIGADA (PARQUINHO DE MADEIRA, HORTA, GRAMADO E ÁRVORES).....	140
FIGURA 15 - IMAGEM 1 E 2: PÁTIO I- ESPAÇOS DO ENTORNO DO BLOCO II – VISTA DE ÂNGULOS OPOSTOS; IMAGEM 3 E 4: PÁTIO I EM FRENTE AO BLOCO I- VISTA DE ÂNGULOS OPOSTOS.....	142
FIGURA 16 - EXPLORAÇÃO DA TRAVE E DAS GRADES DE DIVISÃO ENTRE PÁTIO I E II	143

FIGURA 17- ILUSTRAÇÃO DO ESPAÇO “SOLAR” E SUA APROPRIAÇÃO	144
FIGURA 18 - QUADRA POLIESPORTIVA DESCOBERTA	145
FIGURA 19 - CANCHA DE AREIA, TRAVES E ARQUIBANCADA NA LATERAL DIREITA DA CANCHA DE AREIA	146
FIGURA 20 - ESPAÇOS RESSIGNIFICADOS: 1) CORRIMÃO UTILIZADO PARA PRÁTICA DE MOVIMENTOS GINÁSTICOS; 2) MURO COMO SUPORTE PARA A BRINCADEIRA “MÃE-ALTURA”	148
FIGURA 21 - ESPAÇOS RESSIGNIFICADOS: ESCORREGADOR E EQUIPAMENTOS NÃO ESTRUTURADOS	149
FIGURA 22 - QUADRA COBERTA, ARQUIBANCADA E AMARELINHA DO SEU ENTORNO	150
FIGURA 23 - VISTA DISTANCIADA DO PARQUINHO CONSTRUÍDO POR MEIO DE PARCERIAS COMUNITÁRIAS E INTERINSTITUCIONAIS	152
FIGURA 24 - PULA-PULA DE PNEUS RECICLADOS, USADO DE DIFERENTES FORMAS NO PÁTIO 1	153
FIGURA 25 - BRINQUEDOS DO PARQUINHO CONSTRUÍDO POR MEIO DE PARCERIAS COMUNITÁRIAS E INTERINSTITUCIONAIS	154
FIGURA 26 - BRINCADEIRAS 1) CORDA/ ESCADARIA; 2) ELÁSTICO/ESCADARIA; 3) JOGO DE CARTAS/PORTÃO E 4) BASQUETE/BLOCO II	164
FIGURA 27 - IMAGEM 1) BRINCANDO COM CARRINHOS NO BEBEDOURO; IMAGEM 2) BRINCANDO DE SE ESCONDER PRÓXIMO AO ESTACIONAMENTO	166
FIGURA 28 - TORNEIO DE JOGO-DA-VELHA SUGERIDO E ORGANIZADO POR UMA CRIANÇA DURANTE O RECREIO	168
FIGURA 29 - ATIVIDADE DE DESENHOS SUGERIDA POR UM ESTUDANTE NÃO-PARTICIPANTE DO PROJETO.	170
FIGURA 30 - ESTUDANTES AUXILIANDO A LEVAR OU GUARDAR OS MATERIAIS E BRINQUEDOS DO RECREIO	173
FIGURA 31 - ORGANIZAÇÃO DE BRINQUEDOS E JOGOS NO ENTORNO DA QUADRA COBERTA E BRINQUEDOS DE RECICLÁVEIS	176
FIGURA 32 - PRÁTICAS DE LEITURA, JOGOS DE MÃO E RODAS DE CONVERSA REALIZADAS EM ESPAÇO INADEQUADO	177
FIGURA 33 - MATERIAIS E BRINQUEDOS OFERTADOS NO PÁTIO 2	178

FIGURA 34 - DIFERENTES FORMAS DE APROPRIAÇÃO DAS QUADRAS NA AUSÊNCIA DO FUTEBOL.....	180
FIGURA 35 - FUTEBOL COM BOLA DE PAPEL E FITA ADESIVA.....	181
FIGURA 36 - BRINQUEDOS DISPONIBILIZADOS DIARIAMENTE NO RECREIO APÓS O ALMOÇO NO PÁTIO 1	182
FIGURA 37 - BRINQUEDOS DISPONIBILIZADOS NO PÁTIO 1 DE ACORDO COM ESCALA SEMANAL: 1) CONES E BAMBOLÊS, 2) TEATRO DE FANTOCHES, 3) DOMINÓ GIGANTE, 4) TIRO AO ALVO	183
FIGURA 38 - 1) TÚNEL DE TATAMES E 2) TÚNEL DE TATAMES COM DESAFIOS MATEMÁTICOS.....	184
FIGURA 39 - CIRCUITOS MOTORES ORGANIZADOS POR ASE'S NO PÁTIO 1	186
FIGURA 40 - TEATRO DOS ÍNDIOS ORGANIZADO POR UMA ASE E "ANJOS DO RECREIO"	187
FIGURA 41 - SLACKLINE NO RECREIO - PÁTIO 1	188
FIGURA 42 - BRINCADEIRA DE UM PROJETO DE ATIVIDADES DE AVENTURA SUGERIDO POR UM “ANJO DO RECREIO” E DESENVOLVIDA COM APOIO DE FUNCIONÁRIAS	189

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ASE	- Auxiliar de Serviços Escolares
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEI	- Centro de Educação Integral
DUDC	- Declaração Universal dos Direitos da Criança
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
GAE	- Grupo de Estudos Ambiente-Educação
GEPLEC	- Grupo de Estudos em Lazer, Espaço e Cidade
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRA	- Núcleo Regional Administrativo
NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PPP	- Projeto Político Pedagógico
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	JUSTIFICATIVA.....	25
1.2	OBJETIVOS.....	30
1.2.1	Objetivo geral.....	30
1.2.2	Objetivos específicos.....	30
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	31
2.1	O FENÔMENO DO LAZER: POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.....	31
2.1.1	Lazer: o que isso tem a ver com a Educação?	39
2.2	OS ESPAÇOS ESCOLARES E O RECREIO	42
2.2.1	Tempo/espaço do recreio escolar: a utilidade do inútil	55
3	TRAJETOS PERCORRIDOS	66
3.1	CAMINHOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	66
3.2	“VOCÊ TÁ AQUI DE FISCAL?” O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O TEMPO/ESPAÇO DO CONTEXTO INVESTIGATIVO.....	68
3.3	ENCONTROS COM O OUTRO DA PESQUISA: OS PRATICANTES DO TEMPO-ESPAÇO INVESTIGADO.....	78
3.4	POSSIBILIDADES: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	81
3.5	ASPECTOS ÉTICOS	87
4	CONCEPÇÕES DO TEMPO/ESPAÇO DO RECREIO ESCOLAR: O QUE SE FAZ A PARTIR DO DITO E DO NÃO-DITO.....	89
4.1	A (IN)VISIBILIDADE DO LAZER, DO RECREIO E DO ESPAÇO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS QUE SUSTENTAM AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA-PR	89
4.1.1	O papel do ASE no tempo/espaço do recreio para além da vigilância e do controle	102
4.1.2	O recreio, a organização do espaço e a relação com o lazer na perspectiva dos gestores escolares – significados, crenças e valores.....	112
4.1.2.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	112

4.1.2.2	O recreio, a organização do espaço e a relação com o lazer na perspectiva da equipe de Auxiliares de Serviços Escolares.....	114
4.1.2.3	O recreio, a organização do espaço e a relação com o lazer na perspectiva da equipe diretiva e pedagógica.....	127
4.2	A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ESPAÇO DO RECREIO ESCOLAR BASEADA EM PROJETO E EM PARCERIA COM A CRIANÇA: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES	138
4.2.1	Espaços, equipamentos e formas de apropriação do recreio na escola investigada: um panorama da infraestrutura ofertada e das resistências táticas empregadas...	138
4.2.2	“Anjos do Recreio”: um modelo de organização baseado em projeto de intervenção no tempo/espaço do recreio	158
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
	REFERÊNCIAS.....	199
	APÊNDICES	207
	ANEXOS.....	220

APRESENTAÇÃO

A gênese dessa dissertação está atrelada à minha trajetória acadêmica — no curso de Licenciatura em Educação Física — área, na qual, construí o trabalho de monografia intitulado: “A organização dos espaços na Educação Infantil: possibilidades para potencialização das experiências de lazer na infância”. Essa pesquisa versou sobre a organização dos espaços externos¹, na educação infantil, referindo-se desta forma aos espaços utilizados de maneira “livre” durante o recreio escolar.

Nessa oportunidade, percebi que esse espaço “livre”, na verdade, oferecia uma “falsa liberdade” aos sujeitos, pois além de ser todo tempo cerceado pelas normas que compõem a cultura escolar e da escola, apresentava diversas limitações estruturais, que não ampliavam as possibilidades de escolha para exploração dos espaços escolares.

Ainda, nesse momento, como objetivo principal do trabalho, refleti sobre o direito ao lazer e ao brincar, na infância, como direito fundamental de liberdade. Busquei compreender, também, como isso é contemplado, em algumas escolas municipais, tanto de ensino público quanto privado, de Curitiba, nas quais havia presença de turmas de educação infantil. Diante às leituras e correlacionando-as à pesquisa de campo realizada, constatei distorções entre o que atualmente é recomendado para as escolas, que atendem essa etapa da educação e o que de fato é praticado.

Além disso, a precariedade dos espaços, homogeneidade dos equipamentos e materiais disponíveis nas escolas, a limitação das possibilidades por meio de intervenções do corpo gestor escolar, e o controle exercido sobre as crianças, no que diz respeito ao uso e apropriação no tempo/espaço do recreio, foram observações resultantes desse processo, que despertaram em mim inquietações sobre a maneira como as escolas e seus atores vem interferindo nos espaços e tempo do intervalo escolar.

Entretanto, diante de tal realidade verificada, algumas iniciativas positivas ganharam destaque, em uma das escolas investigadas, onde o corpo gestor intervia na rotina, visando proporcionar condições para apropriação dos espaços escolares com maior autonomia por parte dos educandos. Para isso, a escola sistematizou orientações e fixou nos locais e nos materiais utilizados pelas crianças, no recreio. Além disso, uma das

¹ Termo utilizado pelo caderno pedagógico “Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil” (CURITIBA, 2013), documento que orienta a organização dos espaços na educação infantil, utilizado como referência no trabalho de monografia.

auxiliares pedagógicas da escola criava e organizava “cantos” temáticos para as crianças explorarem, como o “canto da música”, “canto dos jogos de tabuleiro”, dentre outros.

Diante dessa escola, percebi que, apesar da maior parte das instituições investigadas apresentarem mais “estratégias” de controle e supervisão do espaço e das brincadeiras do recreio, do que ações para a sua potencialização, há ainda escolas que fogem a ordem imposta desenvolvendo “táticas” que propõem intervenções no espaço e tempo do recreio para possibilitar e potencializar a sua “apropriação”². Isso despertou em mim o interesse pela investigação dessas escolas, que ultrapassam os limites estruturais do espaço e se mostram como potenciais espaços, privilegiados para as experiências lúdicas na infância.

Por considerar essas experiências lúdicas fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, não somente no período da infância, e compreendê-las como elemento central das experiências de lazer, propus-me a desenvolver essa pesquisa, que intenciona dar visibilidade à uma maneira singular de organização do tempo/espaço do recreio, buscando identificar em que proporção isso pode relacionar-se ao fenômeno do lazer e o modo como ele é tratado na escola.

Portanto, acredito na necessidade de compreender como a cultura escolar e da escola reverberam na arquitetura de seu espaço. Tal compreensão, pode colaborar para o entendimento de como as escolas municipais de Curitiba vêm intervindo no tempo e espaço do recreio e quais suas intencionalidades, e a partir disso, desenvolver orientações que atendam as demandas específicas dos sujeitos envolvidos nesse processo, na perspectiva de que reconheçam o espaço e tempo do recreio como lugar privilegiado de experiências lúdicas e da cultura corporal do movimento que estão diretamente ligadas às experiências de lazer fora do ambiente escolar.

² Os termos “estratégia”, “táticas” e “apropriação” são conceitos cunhados por Michel de Certeau na obra “A Invenção do Cotidiano” (1998) e serão utilizados ao longo deste estudo como matriz teórico-analítica para discutir o objeto de estudo e o fenômeno investigado.

1 INTRODUÇÃO

Os moldes atuais da escola e seus objetivos, ainda apresentam a predominância das perspectivas tradicionais que orientam sua gestão, organização e as ações dos atores que a constituem.

Consequentemente, quando Charlot (2013), discute a função social da escola na contemporaneidade, nos mostra que, até meados do século XX, os objetivos escolares eram voltados para o desenvolvimento cognitivo, moral e social. A partir dos anos 60, as transformações econômicas, ocorridas na sociedade, refletem na escola e passam a direcionar seu funcionamento sob esta lógica. Algumas características desse momento, compreendem a implantação do ensino fundamental em nove anos (oito no Brasil nesse período), ampliação da escolaridade obrigatória, encolhimento das humanidades em benefício da matemática e das ciências, desenvolvimento de um ensino técnico e profissional. Com isso,

Logicamente, a questão dos objetivos culturais, isto é, do sentido do que se ensina e aprende, passa a ser relegada ao segundo plano, enquanto se fala cada vez mais da escola em termos de emprego, desenvolvimento e, a partir da década de 80, eficácia e “qualidade” (CHARLOT, 2013, p. 33).

Para o autor, as práticas escolares permanecem tradicionais ainda, no entanto, a pedagogia tradicional já perdeu seu fundamento social. Embora, tenhamos hoje os avanços das ideias construtivistas, a “forma escolar”, ainda vigente, engessa a atuação dos profissionais do ambiente escolar com a “segmentação do espaço, do tempo, dos grupos, das disciplinas e avaliação permanente dos indivíduos”, salvo algumas exceções que empreendem esforços para superar essas imposições (CHARLOT, 2013, p.32).

Um exemplo, é a configuração dos espaços escolares atuais, que não fogem de tal regra, apresentando-se do mesmo modo como fora desenhado há tempos.

Bencostta (2001), realizou um estudo histórico sobre a arquitetura do espaço escolar em escolas do Paraná, entre o período de 1903 a 1928, e percebeu, a partir de várias fontes históricas, que essas instituições foram pensadas como espaços laboratoriais e difusores de práticas higiênicas e moralizantes. Além disso, o estudo destaca que nas mesmas escolas quase não se tem registro dos espaços destinados ao brincar, ou recrear-se, como define o termo aparente nos documentos investigados pelo autor, evidenciando que os espaços destinados a experiência recreativa das crianças não eram uma preocupação presente nas plantas dos edifícios escolares.

Na ocasião de sua instalação [Edifício do Grupo Escolar Professor Cleto], não foi uma preocupação inicial tratar do espaço recreativo dos alunos, inexistindo, conforme se observa na planta original do Professor Cleto, qualquer identificação de recreio interno ou pátio. Os momentos de descontração entre os intervalos das atividades didáticas estavam circunscritos ao espaço externo ao edifício [...] rigidamente delimitado pelo gradil e muro de fechamento, isso quando o clima curitibano permitia (BENCOSTTA, 2011, p. 130).

Na contemporaneidade, o estudo feito por Rechia (2006), identificou que a escola, muitas vezes, preocupa-se em preparar os sujeitos para o futuro, desconsiderando o que a criança é no presente e, sua possibilidade inerente a infância de vivenciar o lúdico com potencialidade e liberdade. Assim, a escola acaba configurando-se como um local de

“domesticação” de crianças e jovens, obrigando-os a adaptarem-se a um cotidiano cuja liberdade é cerceada, o tempo é controlado e os espaços para “alegria” são reduzidos, importando somente cumprir a função de “prepará-los para o amanhã” (RECHIA, 2006, p. 95).

Analisando o cenário constituído, em escolas da rede municipal e estadual de Curitiba, a referida autora afirmou que a redução dos espaços de lazer nas cidades reflete, também, no ambiente escolar, contribuindo para esse cenário seja esvaziado de cores e possibilidades para as experiências lúdicas (RECHIA, 2006).

O crescimento acelerado e desordenado das cidades é um dos fatores que contribuiu com a falta de locais para a manifestação do lúdico, no tempo disponível do lazer. As gestões escolares, ao desconsiderarem esta problemática, muitas vezes dispõem de equipamentos de lazer somente com as quadras poliesportivas ou quadras de cimento limitadas a realização de alguns esportes tradicionais, colocando em segundo plano as preocupações com espaços mais harmoniosos (áreas verdes e/ou pontos de encontro, por exemplo) para vivências lúdicas espontâneas nos momentos livres escolares (RECHIA, 2006).

Outro fator do cotidiano, influenciado pela modernização das sociedades é o tempo, que passou a ser demarcado de acordo com a organização da produção industrial, ou seja, relacionado ao tempo de trabalho. Do mesmo modo, o tempo das crianças também foi atingido pela nova configuração social decorrente da modernidade. Assim, também as escolas passaram a se organizar buscando acolher as crianças, durante o período em que os pais estão no trabalho.

Se por um lado obteve-se o aumento das políticas públicas para garantir o acesso à educação, bem como a segurança das crianças, que agora ficam sob supervisão e

responsabilidade da instituição escolar, enquanto os seus familiares estão no trabalho. Por outro ângulo, visualiza-se que junto a essas transformações, acrescentaram-se demandas e obrigatoriedades no ambiente escolar, com o objetivo de preencher o tempo e, ocupar as crianças com atividades consideradas como as únicas “úteis” e “importantes” a sua formação. A supervalorização do tempo de trabalho levou à formação de uma visão leviana do significado do direito e da experiência de lazer, considerando-a supérflua ao desenvolvimento integral do ser humano.

É importante destacar que não se quer, com essas reflexões, deslegitimar o valor do trabalho para a formação do ser humano, mas sim apontar a necessidade de se eliminar a sobreposição de um sobre o outro e, buscar o equilíbrio entre tempo de trabalho e de lazer, seja para adultos, ou para as crianças que, nesse caso, o trabalho está relacionado às obrigatoriedades do sistema escolar.

A respeito das transformações que impactam as experiências de lazer das crianças, Spréa (2018) ressaltou,

Problemas como a falta de espaço e a carência de recursos materiais para o lazer, somados ao aumento significativo do número de oferta de vagas nas instituições públicas brasileiras, nos últimos 25 anos, produziram uma demanda por soluções que minimizassem as ocorrências conflituosas como as brigas, os acidentes e as indisciplinas de toda ordem, propiciando aos profissionais uma justificativa cada vez mais fundamentada para impor controle, vigilância e punição nos recreios escolares. Vale assinalar, portanto, que para além de uma análise do controle disciplinar e das preocupações pedagógicas que se impõem aos interesses brincantes das crianças, há que se considerar também um outro tipo de imposição: a recorrente inadequação dos espaços de recreio ao grande número de alunos que nele querem brincar, dançar, saltar, correr etc (SPREA, 2018, p. 14-15).

Logo, o tempo livre, de ócio ou de lazer das crianças também se tornou reduzido, assim como os espaços para tais experiências. Porém, os espaços e tempo de qualidade são elementos essenciais para que experiências lúdicas se concretizem. Quando esses três elementos (espaço, tempo e ludicidade) se encontram, simultâneos e convergentes, há possibilidade de o sujeito vivenciar a experiência de lazer, como necessidade e direito humano.

O lazer, que é considerado uma dimensão da vida e necessidade humana (RECHIA, 2017), é reconhecido como um “tempo privilegiado para vivência de valores que contribuem para as mudanças de ordem moral e cultural”. No tempo de lazer os sujeitos também têm a oportunidade de inserir-se, de forma crítica, na realidade e nos

processos de cidadania que permeiam seu cotidiano e suas experiências (MARCELLINO, 2002b, p. 38).

O brincar, enquanto uma atividade de lazer da criança, (MARCELLINO, 2002b), possibilita a fruição da liberdade de criação, imaginação e inventividade. À vista disso, a Declaração Universal dos Direitos da Criança o reconhece como direito à liberdade. Além disso, é um direito legitimado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8.069/90), e pela Constituição Federal de 1988. Então, é crucial destacar o lazer enquanto direito social — assegurado pelo artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 — ao lado de outros como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, bem como também previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 59, do capítulo IV, que descreve: “[...] os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de **lazer** voltadas para a infância e a juventude” (grifo nosso).

A criança, enquanto produtora de cultura³, necessita de espaço para explorar seu potencial criativo e realizar suas criações. Em vista disso, faz-se necessário que o tempo, espaço e o direito de escolha sobre as experiências de lazer também sejam garantidos as crianças, considerando-se que com as transformações ocorridas na sociedade, este tempo destinado ao brincar, à experiência lúdica de liberdade, vêm sendo cada vez mais subtraído do seu cotidiano.

No âmbito legal, é dever da instituição escolar promover o exercício da cidadania (BRASIL, 1988). É também de sua responsabilidade, ser protagonista no processo de tornar cientes os sujeitos sobre seus direitos. Todavia, não basta apenas conhecer, é preciso vivenciá-los para que a prática cidadã se torne concreta e permanente no cotidiano do sujeito.

Nesta direção, Marcellino et. al. (2002b), reconhece que a insuficiência de espaços públicos para a criança brincar, junto a outros fatores, contribui para a supremacia

³ É justo sublinhar que o reconhecimento da criança enquanto produtora de cultura é resultante das valiosas contribuições de pesquisadores do campo da Sociologia da Infância, como Manuel Jacinto Sarmento, Alan Prout, William Arnold Corsaro, Régine Sirota e Jens Qvortrup, responsáveis pela ruptura e desconstrução das ideias de criança passiva, incompleta, incompetente, evidenciando seu papel de agente, produtora cultural, potente, que participa e influencia ativamente a produção do mundo adulto e do contexto social onde vive.

da indústria cultural infantil. Com isso, a produção cultural **da** criança é substituída por uma produção cultural **para** a criança. Dessa forma, as crianças passaram a brincar com objetos pré-fabricados com funções pré-determinadas por indústrias que as consideram apenas como “consumidoras potenciais” (MARCELLINO, 2002b, p. 36).

Ao reproduzir a configuração das cidades, escassas de espaços destinados às experiências de lazer, a escola assume um papel de negligência para com o planejamento e organização de seus espaços destinados às experiências lúdicas infantis. Corroborando assim com a redução das possibilidades da produção cultural da criança, reforçando o distanciamento da criança de práticas que exercitam seu potencial lúdico, de criação e (re)invenção de novas e velhas maneiras de brincar.

No cotidiano escolar, existem momentos possíveis de se viver tais experiências e, isso ocorre, principalmente, nos interstícios do tempo curricular das crianças como, por exemplo, no recreio. Nesse momento é que outro fator determinante para a vivência do fenômeno do lazer se manifesta, de forma intensa, sobre o qual já comentamos aqui. Trata-se da capacidade lúdica do ser humano, muito potente ao longo da infância. Tal capacidade é entendida por Gomes (2004, p. 5) “como expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com a realidade”.

De acordo com Rechia (2006), o recreio apresenta-se na escola como uma das possibilidades de espaço e tempo para apropriação de forma criativa e inventiva, onde

[...] O corpo dócil e aparentemente silencioso, vivido em sala de aula, passa a ser um corpo brincante e criativo vivido nos interstícios do tempo regular das aulas, isso é, no tempo/espaço livre nas quadras, pátios, parquinhos, cantinas, escolas, áreas verdes (RECHIA, 2006, p.99).

O recreio, visto por este ângulo, é palco das mais diversas formas de manifestação lúdicas, assim como os espaços de lazer da cidade. Além disso, segundo Cabrita (2005), o recreio é um espaço privilegiado para as crianças mostrarem sua personalidade, suas formas de sentir e para a sua própria formação, bem como também um espaço em que as crianças aprendem a viver em sociedade, em democracia e com responsabilidade.

Segundo Marcellino (2002b), a ludicidade é um dos aspectos que compõe o fenômeno do lazer, e para que esse seja vivenciado de forma intensa, é imprescindível assegurar à criança tempo e espaço adequados. Nesta lógica, os principais espaços públicos dedicados às experiências lúdicas e de desenvolvimento das crianças do meio

urbano são as praças, os parques, as escolas e a rua (TSCHOKE, 2010; MORO, 2017; RECHIA, 2017).

Para Leandro (2016), o edifício escolar mantém uma relação dialética com os sujeitos que dele se apropriam. Dessa forma, mesmo que possua elementos permanentes, o espaço edificado se apresenta também como molde e não somente como cenário, e a partir dele e nele os diferentes sujeitos imprimem suas dinâmicas. Neste sentido, à medida que os diferentes interesses e experiências se manifestam no ambiente escolar, cria-se uma moldura do espaço, a qual representa suas possibilidades e limites. Assim,

O uso pedagógico e disciplinar que os agentes escolares fazem do seu espaço, bem como as diferentes práticas de apropriação desenvolvidas pelos alunos, mostram como a ação humana impõe ao espaço edificado uma permanente plasticidade (LEANDRO, 2016, p.759).

Diante disso, consideramos que o ambiente escolar está diretamente ligado com as formas que os sujeitos se relacionam e estabelecem conexões consigo, com o outro e com os espaços, a partir das experiências lúdicas. Sob esta ótica, podemos refletir sobre os espaços escolares e, como eles possibilitam tal relação com os sujeitos. Nesse sentido, quanto mais articulado com o interesse e necessidades dos sujeitos, maior a relação estabelecida entre estes e o espaço.

Por isso, ao compreender o Lazer como potencializador das relações cotidianas, que adquire centralidade na análise da sociedade e envolve questões identitárias, políticas e de sociabilidade dos sujeitos (RECHIA, 2017), potente agente transformacional (GOMES; ELIZALDE, 2012) e que pode contribuir como processo educativo para a formação cidadã para o Lazer ou através do Lazer (MARCELLINO, 2002a), destacamos que a escola, diante disso, adquire uma responsabilidade e representatividade essencial para que esse fenômeno seja vivenciado nos espaços e tempos de autonomia e liberdade que a escola pode proporcionar como, por exemplo, no recreio.

A partir do exposto, surgem inquietações relacionadas ao papel da instituição escola perante a garantia dessas condições aos sujeitos em formação. Assim, questionamos nessa pesquisa ***como os atores de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem os seus espaços destinados ao recreio escolar?***

Com o intuito de compreender as maneiras de fazer do recreio olhando para ele de baixo e de perto, ou seja, investigando-se com profundidade e de forma próxima ao cotidiano escolar, selecionou-se apenas uma escola para este estudo.

A escolha da escola se deu após um estudo exploratório⁴, realizado em novembro de 2018, por meio do qual localizamos instituições que desenvolvem projetos de intervenção no tempo/espaço do recreio e cujos objetivos afirmados não se reduzem a necessidade de controlar ou amenizar conflitos, brigas e acidentes.

A Escola Municipal Professor José Wanderley Dias foi a que mais atendeu aos critérios de seleção da pesquisa porque desenvolve um projeto de iniciativa de uma professora há mais de cinco anos, no qual se busca mobilizar as crianças para brincar e conscientizar os colegas durante as brincadeiras para o uso responsável dos brinquedos, que foram confeccionados ou doados por eles mesmos. Esse projeto denomina-se “Anjos do Recreio” e é gerenciado pela equipe pedagógica junto aos estudantes em reuniões semanais, sugerindo que há um protagonismo dos estudantes na sua organização e planejamento.

O projeto “anjos do recreio” envolve crianças desde o 3º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental I, as quais são apelidadas de “anjinhos do recreio”. Com apoio de uma professora que coordena o projeto e dos auxiliares de serviços escolares (ASE), as crianças reúnem-se toda sexta-feira para discutir, planejar e avaliar o recreio da escola. Durante o recreio elas se identificam pelo uso de um colete e possuem ações e lugares de atuação específicos. Ajudam na organização de brincadeiras, na gestão dos brinquedos e materiais, promovem campeonatos, fazem a mediação de conflitos, alertam os ASE’s sobre acidentes ou brigas. O modo como o projeto se estrutura e seu funcionamento estão descritos com maior profundidade na seção 4.2.2.

Projetos como este podem contribuir, de certa forma, para uma ressignificação do uso de alguns espaços da escola, especialmente quando imprimem neles outras formas de apropriação protagonizadas pelas próprias crianças, que contam ainda com o apoio dos gestores e auxiliares escolares. Sendo este espaços componentes da arquitetura escolar, quando ressignificados por meio do projeto, alteram também a própria arquitetura da escola. Desta forma, investigá-los pode constituir um passo para compreensão da arquitetura e cultura da escola nos termos defendidos por Escolano Benito (2000). Segundo o autor, as investigações acerca da arquitetura escolar podem auxiliar a compreensão da cultura da escola, pois nos ajudam a entender os modos como se

⁴ Os resultados obtidos neste estudo foram sistematizados e organizados em um quadro que se encontra no Apêndice 1. Preservou-se a identidade das escolas que responderam ao estudo exploratório por questões éticas.

concebem a organização escolar, suas formas de gestão e planejamento e suas concepções norteadoras.

Com base nisso, para compreender tais aspectos, esta pesquisa dividiu-se em cinco capítulos: O primeiro corresponde as reflexões iniciais — apresentadas anteriormente — que nos levaram a problemática deste estudo; o segundo é composto pelo levantamento bibliográfico feito sobre os principais temas teóricos que permearam o problema de pesquisa, tais como: o fenômeno do lazer e sua relação com a educação, as definições que caracterizam um espaço e suas relações com o contexto escolar e, por fim, os diferentes significados atribuídos ao tempo/espaço do recreio e seu processo de institucionalização nas escolas do Paraná. O terceiro capítulo apresenta os trajetos percorridos metodologicamente para o alcance dos objetivos da pesquisa. Em seguida, no quarto capítulo, são apresentados e discutidos os dados obtidos e produzidos no decurso da pesquisa em relação à análise dos documentos, entrevistas, pesquisa de campo e rodas de conversa. O quinto, e último capítulo, retoma os principais resultados da pesquisa e apresenta nossas considerações finais.

1.1 JUSTIFICATIVA

A criança e a infância me chamaram atenção em um determinado período da graduação em Educação Física, em especial a relação entre elas com o direito de liberdade, de brincar e de ter lazer.

Enquanto participante do Geplec⁵ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade), desde o início da minha formação, tive diversas experiências no campo do Lazer e Educação Física, em diferentes contextos sociais, formais e informais, que envolviam a educação das crianças. Nessas intervenções, nossa base de sustentação, para proporcionar experiências educativas às crianças, sempre foi o fenômeno do Lazer. Diante disso, minhas experiências como participante do Geplec eram planejadas de acordo com as práticas corporais da Educação Física e articuladas às questões que envolvem a experiência de lazer, nos espaços públicos de lazer da cidade de Curitiba.

5 O Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec) situa-se no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná e é coordenado pela Professora Dr^a Simone Rechia. O grupo realiza debates e análises acerca do fenômeno lazer, as práticas corporais e temas articuladores, relacionando-os com as questões emergentes do cotidiano das cidades, estimulando estudantes de graduação e pós-graduação, pesquisadores, professores, gestores que têm interesse na área.

Ao perceber o potencial da articulação entre tais temáticas, comecei a refletir e questionar o papel da escola com relação ao reconhecimento do lazer como direito e como experiência que possibilita e facilita os processos de aprendizagens. Com relação a isso, o Geplec já vinha produzindo estudos sobre o fenômeno do lazer e a sua relação com a infância, a criança, a escola, a educação e a Educação Física

A dissertação de mestrado intitulada “Lazer na Infância: possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná” (TSCHOKE, 2010), versou sobre os espaços destinados ao lazer, sua constituição, usos e formas de apropriação por parte das crianças que residiam em uma área de vulnerabilidade social, localizada no Bairro Uberaba, na cidade de Curitiba. A pesquisa concluiu que as possibilidades existentes para a vivência do lazer infantil, no espaço investigado, eram poucas, sendo os espaços como jardinetes, praças, escolas e a rua, os principais espaços públicos de lazer utilizados para a experiência de lazer da criança que, quando experienciadas, eram oportunizadas pela oferta de alguns equipamentos e/ou ações isoladas de iniciativas comunitárias.

Outra contribuição é a dissertação de mestrado “A Educação para o Lazer nas aulas de Educação Física: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores”, de autoria de Karine do Rocio Vieira dos Santos (2014). Essa pesquisa investigou o fenômeno do lazer diretamente no contexto escolar, buscando responder de que forma ocorre a educação para o lazer e quais são suas barreiras e facilitadores no interior das aulas de Educação Física em escolas situadas no estado do Paraná. Através desse estudo, Santos (2014), concluiu que o cotidiano da educação para o lazer se apresenta de modos diferentes entre as diferentes etapas de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. Nas primeiras etapas, a educação para o lazer ocorre através do uso de metodologias lúdicas, sem o tratamento direto com o fenômeno lazer. Nas etapas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, além do emprego de metodologias diferenciadas, discute-se e insere-se o termo lazer de forma direta nas aulas. As barreiras encontradas no estudo evidenciam a falta de apoio dos setores da escola, estigma negativo da Educação Física, resistência dos alunos com aulas “não-tradicionais” e infraestrutura inadequada. Nessa última, destaca-se que o espaço ofertado pelas escolas foi interpretado com uma barreira para a educação para o lazer. Dentre os facilitadores, encontrou-se a formação continuada e experiências pessoais, reconhecimento dos alunos e, em casos específicos, apoio da escola e infraestrutura adequada.

Moro (2012; 2017) também investigou a relação entre infância, lazer e educação. A dissertação de mestrado “Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados as brincadeiras infantis”, averiguou quais são os modelos de espaços e brinquedos infantis presentes nos parques públicos da cidade de Curitiba e sua influência nas práticas lúdicas das crianças. A pesquisa identificou um conjunto de obstáculos referentes à organização e infraestrutura dos parques infantis e seus brinquedos, que podem influenciar as vivências lúdicas das crianças. Entretanto, apesar das barreiras encontradas, Moro (2012), concluiu que mesmo frente às dificuldades encontradas, independente das condições do espaço, se as crianças tiverem acesso a ele, continuarão brincando. Porém, isso não minimiza a responsabilidade do poder público em garantir, qualificar e ampliar os espaços públicos de lazer destinados à população infantil.

Já em sua tese defendida em 2017, “O lugar do lazer no cotidiano das aulas de Educação Física no âmbito escolar: as maneiras de fazer dos professores do município de Curitiba”, buscou investigar o lugar desse fenômeno no cotidiano nas aulas de Educação Física escolares e, concluiu que a Educação para e pelo lazer encontra lugar nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professores pesquisados, no entanto, ainda de forma periférica e fragilizada, pois muitas vezes tais práticas se defrontam com um sistema educacional ainda muito fragmentado, conteudista e controlador.

Esses são apenas alguns dos estudos mais recentes que ilustram as investigações sobre as relações entre lazer e educação, dentre outros inúmeros já produzidos pelo Geplec, voltados para a compreensão da cultura corporal de movimento nos tempos e espaços públicos de Lazer das cidades, os quais invariavelmente recaem sobre a necessidade de se educar os sujeitos para exercerem sua cidadania através do direito ao lazer, apropriando-se, ressignificando e reivindicando a ampliação e melhoria dos espaços públicos destinados a vivência do lazer.

Ao iniciar a minha pesquisa, que tem como lócus a escola e principalmente o espaço do recreio, busquei verificar o que existe produzido com relação às pesquisas que tratam do espaço e/ou do recreio no contexto escolar. Diante das pesquisas que tive acesso, percebi que quando se trata do recreio é predominante a discussão sobre as questões da indisciplina discente, para a qual as ações da escola voltam-se com o objetivo de controlar visando reduzir a violência e conflitos no espaço escolar.

O estudo etnográfico de Leandro (2016) fez uma imersão no cotidiano escolar, e o recreio representou um importante espaço para suas observações. Por meio dessa

investigação, demonstrou que parte dos comportamentos dissonantes dos alunos, para os quais a necessidade de correção e reorientação eram considerados pela escola, estavam atrelados as possibilidades de mobilidade dos sujeitos dentro da escola e com as dinâmicas interpessoais e grupais que evoluíam a partir do modo como o espaço era distribuído. Na referida pesquisa, a autora observou a regulação espacial desenvolvida pelos funcionários das escolas, cujo objetivo era fazer com que os estudantes internalizassem as normas e regras consideradas indispensáveis à defesa e manutenção de uma certa ordem socioespacial.

Nélio Eduardo Spréa investigou, em 2010, através da sua dissertação de mestrado “A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba”, o modo como as crianças realizam, processam e produzem cultura enquanto brincam nos intervalos de recreio escolar.

Já no estudo resultante da tese de doutorado de 2018, intitulado “A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil⁶ na escola”, seu olhar esteve direcionado para a forma como as intervenções educativas interferem na experiência lúdica infantil dentro das instituições de ensino. Em ambas as pesquisas, o lócus de investigação foi o recreio escolar. Enquanto na primeira, identificou que por meio de um processo sociodinâmico em que se interpenetram os fenômenos da assimilação, adaptação, invenção e transmissão de saberes, as crianças produzem cultura enquanto brincam, constituindo tradições. Na segunda, evidenciou que a produção cultural da criança se defronta com parâmetros morais e socioculturais que prevalecem em determinados contextos e em conjunto com a ordem escolar operante no interior das instituições investigadas, sendo resultantes não somente das determinações normativas, mas de um conjunto de significações. O autor questiona então a realidade de uma educação não apenas cognitiva, mas também promotora de uma formação do comportamento infantil, que impõe limites ao desenvolvimento de diversas habilidades que as brincadeiras na infância promovem.

Com a finalização de uma etapa acadêmica em 2017, em meio a realização da pesquisa de campo da monografia de conclusão de curso, presenciei os fenômenos apresentados nas pesquisas citadas anteriormente, tanto no que se refere aos processos de produção da cultura infantil por meio do brincar, quanto às situações de controle e

⁶ Este conceito foi elaborado por Spréa (2018) e está apresentado com maior explanação na página 31.

vigilância de tais experiências que impunham limites para a exploração do espaço escolar, do lúdico, à produção cultural e a liberdade de brincar da criança.

Diante desse panorama, considero que a fragmentação do tempo livre da criança e o controle do mesmo por parte dos adultos impõem limitações e quando isso ocorre retira-se da criança a possibilidade de escolha, fazendo com que a brincadeira perca sua potencialidade no ambiente escolar.

Entretanto, além do cenário de barreiras e limites evidenciados nas pesquisas apresentadas, comumente esses estudos também expõem casos isolados em que há um desvio da ordem imposta e através das astúcias sutis, tanto de adultos como das crianças, encontram-se maneiras para superar e vivenciar a escola e seus espaços de formas diferentes. Diante disso, meu interesse pela investigação sobre o recreio, o espaço escolar e o lazer surge com intuito de olhar de baixo e de perto para as ações da escola que buscam potencializar o recreio, não apenas para exercer o controle dos sujeitos e sim para ampliar a experiência lúdica infantil e dar o direito de escolha enquanto vivenciam o tempo-espaço do recreio escolar.

Acredito que a investigação acerca das relações que interferem no planejamento e tratamento dos espaços destinados ao recreio na escola pode contribuir com a área educacional no sentido de evidenciar como esses espaços podem ser potencializadores de ações formativas quando não tratados como “geradores de problemas” e sim como oportunidades para a formação e desenvolvimento cultural, além de possibilitar brechas para a reflexão e problematização junto às crianças sobre questões de convivência em sociedade.

Deste modo, a partir da socialização das informações obtidas através dessa pesquisa, espera-se contribuir tanto para a área acadêmica, instigando outros pesquisadores a discutir esses temas, além de potencializar esse debate na formação de professores e outros profissionais, como para a área escolar, no sentido de atualizar e conscientizar os gestores, professores e outros profissionais já atuantes nesse universo para criarem novas estratégias de organização do tempo e espaço escolar, possibilitando que novos olhares sejam direcionados aos espaços destinados a experiência lúdica infantil e ao lazer da criança na escola.

Espera-se que, com isso, sejam garantidos aos sujeitos um tempo e espaço qualificado e com potencial formativo para que possam usufruir e vivenciar os elementos centrais que constituem a experiência de Lazer: espaço, tempo e ludicidade.

1.2 OBJETIVOS

Esta pesquisa tematizou as “maneiras de fazer” empregadas na organização, planejamento e apropriação do recreio escolar. Além disso, teve a intenção de destacar situações em que a criança torna-se participante e protagonista dos processos de organização e planejamento do espaço destinado às suas experiências lúdicas na escola, para isso questionou como atores escolares compreendem os espaços destinados aos recreios escolares, o fenômeno do lazer e as experiências vivenciadas no tempo/espaço do recreio. Para cumprir com tais intencionalidades, estabelecemos os seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como atores de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem o tempo/espaço do recreio escolar.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Identificar como atores da gestão escolar e os documentos que norteiam o funcionamento de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem o lazer, o recreio e os espaços escolares;
2. Compreender a infraestrutura, planejamento e organização do tempo/espaço do recreio;
3. Observar como as crianças se apropriam do tempo/espaço do recreio;
4. Refletir junto às crianças como consideram o tempo/espaço do recreio;

2 REVISÃO DE LITERATURA

Após a formulação da problemática deste projeto de investigação, buscamos reunir informações acerca do objeto de estudo e suas interfaces de relação com o fenômeno do Lazer. Desta forma, este capítulo apresenta-se em três partes. A primeira aborda o fenômeno do lazer em sua dimensão histórica e conceitual, bem como também a que se relaciona com a educação. Na segunda parte, temos os estudos sobre o espaço e procuramos elucidar a compreensão deste a partir de autores dos campos da geografia, sociologia e educação. Por fim, a última parte apresenta uma revisão de estudos relacionados ao recreio. Nessa, as informações apresentadas visaram à compreensão deste tempo/espaço dentro do contexto escolar, como foi institucionalizado no Paraná e sua configuração atual.

2.1 O FENÔMENO DO LAZER: POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

De que lazer estamos falando? Conceituar o fenômeno do lazer é uma tarefa complexa devido ao seu caráter multidisciplinar e multifacetado (TSCHOKE, 2010). Sendo assim, iniciamos a reflexão partindo do ponto de vista etimológico⁷ do termo Lazer, o qual deriva do latim *licere*, que corresponde a “ser lícito”, “ser permitido”. Esse termo tem seu significado atrelado ao/a 1) descanso ou pausa no trabalho ou em uma atividade; folga, ócio, repouso e 2) diversão ou ocupação que se escolhe para os momentos de tempo livre; distração, entretenimento (MICHAELIS, 2017).

Sob esta perspectiva, o Lazer é apresentado de forma generalizada, com um caráter funcionalista que se apresenta como sinônimo de descanso e recuperação para o trabalho ou diversão e entretenimento, levando a interpretação de que estas são as únicas possibilidades a serem vivenciadas no tempo/espaço do lazer.

Marcellino (2002b), ao analisar as abordagens do lazer nessa perspectiva funcionalista, apresenta quatro formas como este fenômeno é abordado e visto sob esta perspectiva, correspondem a elas as visões: *românticas*, *moralistas* e *compensatórias* e *utilitaristas* aplicadas ao fenômeno do lazer.

⁷ Origem da palavra Lazer no site de Etimologia, disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/lazer/>. Acesso em 11/06/2017.

As duas primeiras, aproximam-se ao apontar para a necessidade de manutenção de certas tradições, hábitos, crenças e valores em que a exaltação da instituição família tem forte presença. A *compensatória*, vendo o trabalho como tempo e espaço de alienação, acredita no lazer como uma possibilidade de fuga individual às insatisfações; e *utilitaristas*, que potencializam as atividades de lazer como instrumento de recuperação e manutenção da força de trabalho (MARCELLINO, 2002b).

O mesmo pesquisador observou essa realidade e afirmou que a incorporação do termo lazer ao vocabulário comum é “relativamente recente e marcada por diferenças acentuadas quanto ao seu significado”, verificando a frequente associação com experiência individuais que implicam na redução a visões parciais e restritas aos conteúdos das atividades. A parcialidade do observador sobre o conteúdo do lazer, também é presente na análise dos valores que lhe são associados. O autor também destaca que é comum a relação do lazer com o descanso e divertimento (MARCELLINO, 2002b, p. 21).

Nas análises de Mascarenhas (2004) sobre as pesquisas de Melo (1999) e Sant’Anna (1994), é possível perceber que os currículos da época e as abordagens dos conteúdos ligados à Educação Física, relacionavam-se à abordagem funcionalista do Lazer ao localizar as primeiras preocupações com o fenômeno na história do Brasil e expor a direta relação com o projeto de disciplinarização dos corpos — baseados em princípios higiênicos e eugênicos — voltado para a formação moral e cívica da década de 30.

Hoje, com os avanços nas áreas de investigação da Educação Física e do Lazer, compreendemos que esse fenômeno não se reduz a tais características comuns nos discursos distanciados da sua visão crítica. Por isso, buscamos progredir ao raciocínio apresentando, discussões oriundas do campo de investigação sobre tal fenômeno e, neste sentido, consideramos pertinente a compreensão de aspectos históricos de como se constituíram as abordagens teóricas atuais sobre o lazer.

De acordo com Gomes e Elizalde (2012a), as raízes dos estudos sobre o Lazer no Ocidente estão, geralmente, associadas as antigas sociedades gregas ou a modernidade europeia. Dessas duas abordagens, surgem distintas interpretações sobre esse assunto: “para alguns, a existência do lazer é observada desde as sociedades gregas e, para outros, o lazer é um fenômeno específico das sociedades modernas, urbanas e industrializadas.” (GOMES; ELIZALDE, 2012a, p. 71).

De início, as discussões predominantes do século XVIII, entorno do Lazer, não se referiam a ele de forma direta, mas sim sobre o termo “ócio”, que correspondia ao tempo fora do trabalho. Desta forma, tais referências estão frequentemente atreladas ao trabalho, devido à forte relação histórica entre ambos (BARBOSA; SILVA, 2011).

Em geral, o lazer era compreendido como uma fração de tempo chamado de “tempo livre”, materializado pelos períodos institucionalizados para o descanso após as jornadas de trabalho, por isso era considerado como decorrente das conquistas trabalhistas (GOMES, 2004). Nesta perspectiva, o tempo livre é entendido como uma “divisão da ‘unidade’ do tempo que se opõe ao tempo de trabalho” (AQUINO; MARTINS, 2007, p. 490).

O interesse pela investigação acerca desse fenômeno e o desenvolvimento das primeiras investigações sistematizadas, surge com maior ênfase, no cenário internacional, a partir da segunda metade do século XIX (GOMES; MELO, 2003).

É válido demarcar uma característica importante deste período, em que emergiam as reformas urbanas modernas e os discursos de engenheiros e sanitaristas estavam em evidência nos movimentos de reestruturação da sociedade. No Brasil, é nesse contexto que as preocupações com o Lazer da população começam a aparecer, inclusive nestes mesmos discursos (MASCARENHAS, 2004).

Segundo Dumazedier (1973), autor das primeiras contribuições sobre o Lazer, no Brasil, apesar do direito ao lazer estar relacionado ao trabalho, este não o suprime, ou seja, o Lazer pressupõe o trabalho. Esse fenômeno, para o autor, caracteriza-se pela liberação periódica do trabalho no fim do dia, semana, ano ou da vida de trabalho e possui três importantes funções: a função do descanso; a função de divertimento, recreação e entretenimento e a função do desenvolvimento. A partir dessas ponderações, Dumazedier considera o Lazer como:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1973, p. 34).

Quanto pioneiro nas discussões acerca do Lazer, Dumazedier produziu importantes contribuições para a área, com destaque para a superação da visão funcionalista do lazer, voltado apenas ao descanso e recuperação, reconhecendo e afirmando no campo das discussões sobre o tema que o lazer também possui a função de

desenvolvimento para o ser humano. Hodiernamente, muitas de suas afirmações já estão avançadas, entretanto foram primordiais para impulsionar novos estudos sobre o fenômeno.

Com os avanços tecnológicos e a emergência da modernidade, após a Revolução Industrial, surgem novas abordagens que correlacionam esse fenômeno as mudanças ocorridas nesse período. Diante disso, apesar das raízes dos estudos do lazer apresentarem duas diferentes perspectivas, a corrente que defende que o lazer é um fenômeno moderno predomina as discussões acerca deste tema atualmente. De acordo com Dias (2009, p. 2), “a proposição de que o lazer é um fenômeno produzido e engendrado nos interstícios da sociedade moderna constitui-se hoje como uma tradição interpretativa majoritária, pode-se dizer”.

Partindo dessa realidade, os estudos realizados por Mascarenhas localizam o fenômeno do Lazer neste contexto moderno. Para o autor, trata-se de “um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassando por relações de hegemonia” (MASCARENHAS, 2004, p. 103).

Com relação às contribuições sociais produzidas através das experiências de lazer, Mascarenhas (2004), afirma que ele é capaz de gerar uma forma de reorganização da sociedade, podendo também, apresentar-se como um potente agente educativo capaz de contribuir com novas formas, valores e condutas mediadoras para o convívio entre os sujeitos.

Nesse cenário de avanços e transformações da sociedade, de expansão dos estudos sobre o Lazer e o seu reconhecimento como necessidade social, há também a institucionalização de tal, que passa a ser assegurado pela Constituição Federal do Brasil em 1988, em seu artigo 6º, como um direito social básico, assim a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados,

Enquanto direito social, a materialização da experiência de lazer, de acordo com Rechia (2017, p.4), está relacionada ao conceito de cidadania, entrelaçada ao uso democrático dos espaços de lazer.

A materialização, de acordo com a autora, ocorre basicamente por meio da articulação de três aspectos fundamentais: espaço, tempo e ludicidade. Através desses

elementos, somados a atitude⁸ dos sujeitos, a experiência de lazer pode se materializar nas cidades possibilitando o desenvolvimento humano e potencializando as relações cotidianas entre as pessoas. Assim, de acordo com a autora, o Lazer se configura como uma

dimensão da vida e, portanto, um fenômeno sociocultural, amplo e complexo, historicamente mutável, central para a análise da sociedade, o qual envolve questões identitárias, políticas, de sociabilidade e desenvolvimento dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual, o que implica a análise de três polos distintos, porém complementares – espaço, tempo e ludicidade –, potencializados nos ambientes públicos urbanos (RECHIA, 2017, p. 04).

De acordo com a definição defendida por Rechia (2017), o lazer corresponde a uma dimensão da vida porque envolve a ludicidade, experiência ontológica do ser humano, e que de alguma forma se manifestará ao longo da nossa vida.

A ludicidade é aqui compreendida como experiência subjetiva individual, ou seja, “experiência interna de inteireza e plenitude por parte do sujeito” (LUCKESI, 2014, p. 13). Assim sendo, quando experienciamos a ludicidade “não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis” (LUCKESI, 2016, p. 2). Isso quer dizer que a ludicidade, enquanto uma experiência interna do sujeito, pode se manifestar desde as mais simples atividades, até as mais complexas experiências humanas. Não pode ser confundida como sinônimo de atividades/brincadeiras que são qualificadas generalizadamente como lúdicas, pois esta qualificação só pode ser atribuída pelo próprio sujeito que a vivenciar (LUCKESI, 2014). Para o autor,

a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivência (LUCKESI, 2014, p. 13).

Da mesma forma, se estendermos o raciocínio, o espaço, seja ele qual for, só pode ser qualificado como lúdico para aquele que o apropria e assim o compreende. Ao pesquisá-los, podemos descrevê-lo e tentarmos interpretar o comportamento do sujeito na

⁸ O aspecto “atitude” considerado como elemento central da experiência de lazer para Marcellino (2002b, p. 8) deve ser “caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade.” A consideração isolada do aspecto atitude pode gerar vários equívocos. Para Marcellino (2002b) é necessário considerar a combinação entre tempo e atitude.

relação com o espaço, mas atribuição da qualidade de lúdico a ele, apenas o sujeito da apropriação poderá fazê-lo.

Spréa (2018), também considera que a brincadeira, atividade ou jogos também não são sinônimos de experiências lúdicas.

Nem tudo que é lúdico se configura como brincadeira. Uma aula pode ser lúdica, assim como uma celebração de cunho religioso. As experiências lúdicas são mais genéricas e menos nomeáveis que as brincadeiras. Muitas nem sequer ganham um formato definível e talvez não possam sequer ser repetidas do mesmo modo no dia seguinte, como ocorre com as brincadeiras. Estas, por sua vez, são nomeáveis e adquirem formas facilmente identificáveis.

A afirmação converge com a concepção de Luckesi, pois para ele, “De fato, por si, uma atividade não é lúdica nem “não-lúdica”. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade” (LUCKESI, 2014, p. 15).

A ludicidade também não se restringe à criança ou ao período da infância, no entanto, representa, nesta fase, um importante papel para o desenvolvimento dela.

À experiência lúdica vivida na infância, Spréa (2018), denominou como “experiência lúdica infantil”, que consiste numa “ação em que a criança empreende sua sociabilidade e claramente avança sobre o mundo social, acessando seus códigos, procedimento e sentidos”. Trata-se também de um “processo de produção e reprodução de cultura”, que “promove, lentamente, alterações simbólicas nos atos, hábitos e papéis que representa.” (SPRÉA, 2018, p. 22,52,53).

Há elementos que convergem entre o conceito de lazer explorado e o conceito de experiência lúdica infantil. O primeiro deles é a ludicidade, que em ambos se apresenta como a dimensão de sustentação das duas experiências. As relações de sociabilidade também são comuns aos dois, e por meio das trocas que ela possibilita, os sujeitos se desenvolvem, outra característica de ambos os conceitos. Desta forma, compreendo que uma das formas das crianças viverem o fenômeno do lazer na infância é por meio das suas experiências lúdicas, deste modo, ao referir-me a este termo, faço não como sinônimo do conceito de lazer, mas como uma de suas manifestações na infância.

Retomando a explanação do conceito de Rechia (2017), o lazer trata-se, também, de um fenômeno sociocultural, porque constrói-se numa determinada sociedade contextualizada e com determinadas culturas e perante isso, torna-se amplo e complexo e historicamente mutável, pois está constantemente em transformação, de acordo com o contexto em que é analisado.

A sua centralidade, para análise da sociedade, reside no fato de que ao olhar para as experiências de lazer de uma instituição, cidade, região específica podemos compreender como as políticas locais são instituídas.

Ainda dentro dessa análise, as questões identitárias, políticas e sociais também se colocam em evidência e diante delas é possível investigar as transformações sociais geradas através das experiências de lazer.

Para Marinho (2004) é necessário considerar o Lazer mais que um direito social explícito na Constituição. É preciso entendê-lo como uma possibilidade de produção de cultura, como elemento integrador do exercício da cidadania, campo privilegiado para a manifestação do elemento lúdico, da liberdade e do prazer, além de um potente instrumento de mudanças pessoal e social.

Por essa perspectiva do Lazer e sua relação com a cultura, Gomes (2004) afirma que esses dois fenômenos estão imbricados numa relação interdependente. De acordo com a autora, a interdependência está na relação entre o fenômeno do lazer e a cultura produzida pelo ser humano, por isso o considera como uma dimensão cultural construída em sociedade a partir de uma inter-relação entre 4 elementos fundamentais: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações. A autora considera o lazer como

uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações. (GOMES, 2004, p. 5)

As manifestações culturais possibilitadas a partir da experiência de lazer são inúmeras e ocorrem de diversas formas, dentre as quais, algumas são destacadas por Gomes (2004) como, por exemplo, o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de artes (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema) são situações concretas onde a cultura se manifesta por meio do lazer.

Além de uma dimensão da cultura humana, o Lazer pode representar um potente agente transformacional (Gomes; Elizalde, 2012b). Para os estudiosos, é necessário avançarmos na forma de conceber as práticas recreativas para que as ações provenientes destas sejam educativas em uma perspectiva crítica,

para que uma educação lúdica seja também problematizadora, transformadora e até subversiva, estando aberta a incluir diversos campos, tais como a família, os ambientes de trabalho, os espaços educativos, os meios de comunicação, as ruas, as comunidades locais, regionais, nacionais e internacionais, entre tantos outros.

Diante disso, ao reconhecer o seu potencial de transformação, o Lazer inserido nas práticas e debates da instituição escolar pode contribuir de forma significativa para a educação, conforme aponta Marcellino (2002a).

Nesse sentido, entendemos que o tempo/espço do recreio como lugar privilegiado para o processo dentro do ambiente escolar, visto que, pode ser entendido também como um espaço de produção da cultura e de socialização, onde os sujeitos convivem com as diferenças e necessitam compreender seus direitos e deveres para com o outro, com o espaço e com a escola. Além disso, o recreio é palco de manifestação das experiências lúdicas, como o jogo e a brincadeira, e possibilita o exercício da liberdade para brincar, se desenvolver e ter prazer.

Contudo, também reconhecemos que o próprio fenômeno do lazer, o ambiente escolar e o espaço do recreio também podem ser palcos da reprodução e alienação, a depender das intencionalidades direcionadas a eles.

Na perspectiva da experiência de lazer, dentro desses espaços e tempos, esse cenário pode ganhar força quando o lazer é considerado utilitário — apenas como um instrumento recreativo — que busca evitar problemas e conflitos entre os atores escolares, proporcionando vantagens ligadas ao rendimento escolar. Ao concebê-lo, o espaço escolar abre brechas para a manifestação de um lazer pautado nos valores mercadológicos, com a reprodução de valores de distinção, segregação, exclusão.

Há, portanto, sempre uma função inerente ao lazer. A depender do contexto, pode funcionar para o desenvolvimento humano, cultural, social etc.; ou para a alienação e reprodução de padrões. Justamente pelo seu caráter ontológico ligado a ludicidade, é inevitável que ele se manifeste ao longo da nossa vida. Sabendo-se disso, compreendemos que para uma abordagem e vivência crítica e transformadora do fenômeno do lazer é necessário um projeto, uma intencionalidade, uma educação voltada a isso. Para Silva (2011),

Seja enquanto um “momento” que permita aos indivíduos o descanso, recuperação da força de trabalho e alívio das tensões, seja como algo que promova o desenvolvimento pessoal e social, ou que ainda, apareça como um elemento essencial nas estratégias econômicas modernas, o lazer circula nos discursos, práticas e ações frequentes nas relações sociais atuais, o que traz a necessidade de pensar e buscar problematizar aspectos que envolvam a relação Lazer e Educação. Educação tanto para que os indivíduos ampliem sua participação em vivências, práticas e experiências de lazer, quanto uma educação que aconteça a partir da própria participação nas atividades. Em ambas, buscando uma atuação que aconteça por uma reflexão crítica sobre os sentidos, possibilidades e intenções que envolvem tal relação (SILVA, 2011, p. 4-5).

Consideramos que o papel da escola frente a essas duas possibilidades é tensionar e problematizar junto aos educandos, construindo e colocando em prática um projeto de educação para o lazer, voltado ao seu reconhecimento como direito e vivenciado de forma crítica, equilibrada e em complementação – ao invés de oposição – as outras dimensões que nos desenvolvem, como o trabalho, por exemplo.

2.1.1 Lazer: o que isso tem a ver com a Educação?

Educação não se restringe a escola, nem tão somente ela ocorre apenas em uma sala de aula. Somos educados em todas as ocasiões e relações que estabelecemos com o outro e com o espaço que frequentamos. O encontro com o outro nas experiências em diversos âmbitos — familiares, escolares, de trabalho ou de lazer — possibilita o encontro com a diferença, que nos educa e faz avançar produzindo novas formas de se relacionar, de produzir bens materiais e culturais para a humanidade.

As profundas transformações sociais, econômicas, políticas, técnicas e culturais, resultantes do período após a reconfiguração do sistema de produção, são fatores que influenciaram o reconhecimento de que tanto a educação, quanto a cultura não se restringem mais apenas ao ambiente escolar (CERTEAU, 2012).

Da mesma forma, as transformações mobilizaram o expressivo crescimento dos estudos sobre o fenômeno do Lazer e o levaram a confluir, em um determinado momento, no campo da educação, tendo-se reconhecido a imbricação entre estes dois campos.

De acordo com Mascarenhas (2004), o lazer é visualizado como uma problemática social e devido a isso tornou-se alvo de estudos e intervenções de diferentes instituições vinculadas ao Estado ou não, filantrópicas e/ou privadas. Diante disso, Mascarenhas afirma que

parece haver certa concordância de que o lazer se apresenta como lugar de uma experimentação valorativa em que a estética, a ética e a política articulam-se como dimensões que acabam por tornar impossível qualquer iniciativa de dissociá-lo da educação (MASCARENHAS, 2004, p.17).

Na década de 80, uma nova vertente desponta no campo de estudos do Lazer e sugere importantes alterações no modo de se conceber o lazer. Tal vertente é representada por Nelson Carvalho Marcellino (MASCARENHAS, 2004).

Marcelino (2002a) buscou analisar a importância do papel da escola sobre o lazer, seja ele abordado tanto como objeto ou como veículo de educação. Seus estudos se

desenvolvem no contexto da década de 80, motivados pela constatação de que nesse período a

quase totalidade dos autores que se dedicam ao estudo do tema tem insistido na chamada a “função educativa do lazer”, quer do ponto de vista meramente reprodutor, quer de uma perspectiva reformista, ou mesmo como instrumento possível de transformação da ordem social, o pensamento pedagógico vem abordando apenas circunstancialmente a questão (MARCELLINO, 2002a, p.15).

De acordo com Marcellino (2002a), deve-se considerar o fenômeno do Lazer como cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações profissionais; processo histórico através do qual podem emergir valores questionadores da sociedade, que possibilita um tempo para privilegiar a vivência de valores que contribuem para as mudanças de ordem moral e cultural e ainda “portador de um duplo processo educativo — veículo e objeto de educação, considerando-se assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social” (MARCELLINO, 2002a, p. 39).

O duplo caráter educativo do lazer significa que tal fenômeno pode atuar como veículo ou objeto de educação, ou seja, pode gerar transformações através da cultura para a vivência do lazer ou por meio das experiências de lazer, em suma, Marcellino (2002a) denomina estes processos como educação para/pelo lazer.

A educação para o lazer acontece através da aprendizagem, estímulo e iniciação dos conteúdos culturais e isso possibilita a passagem de níveis menos elaborados do conhecimento para níveis mais elaborados e complexos. Nesse processo de aprendizado, a escola, assim como outras instituições (igreja, família, entre outras), se torna espaço privilegiado para atuação no âmbito da educação para o lazer (MARCELLINO, 2002a).

Para Santos (2014, p. 118), a educação para o lazer também engloba “a liberdade de escolha, o exercício da autonomia, a capacidade de se auto organizar, o ensino dos mais diversos elementos da cultura corporal de movimento em diferentes espaços, dentre outros”. Para a autora, a educação já acontece em meio a vida cotidiana, porém a escola possui a função de ampliar a compreensão sobre o fenômeno do lazer, almejando a reflexão crítica da importância do direito ao lazer, sua reivindicação e fruição, ou seja, tratando-o como objeto de educação.

Não obstante, Marcellino não nega a possibilidade de que a vivência de valores no tempo de lazer ocorra também numa perspectiva reprodutivista da estrutura vigente, mas destaca que em outra perspectiva a vivência desses valores pode denunciar, anunciar

— experimentando-se valores diferentes dos dominantes, imaginar, criar e vivenciar uma sociedade diferenciada (MARCELLINO, 2009).

No campo da educação, o Lazer possui significativo potencial para contribuir com novos processos educativos que valorizam a aprendizagem através da cultura presente no contexto no qual se está inserida a instituição educativa.

Nesse âmbito, as experiências de lazer vividas a partir das diversas formas de educação (geralmente denominadas de formal, não formal e informal, ou mesmo de escolarizada e não escolarizada) podem ser reconhecidas como um princípio de construção de cidadania – planetária e não excludente –, elemento base para a implementação de ações comprometidas com a inclusão, com a participação social. (GOMES; ELIZALDE, 2012b, p. 147)

Em vista disso, é necessário reconhecer que o Lazer é potencialmente significativo para enriquecer as práticas educativas, a partir de distintas linguagens e de abordagens não tradicionais e nem excludentes, que poderão ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo.

Além disso, representa uma possibilidade de aprendizagem transformacional porque pode ser campo de produção de novos conhecimentos individuais e coletivos, pode ampliar o pensamento reflexivo sobre uma vida diferente, valorizando todas as dimensões desta em sociedade e, principalmente, possibilitará a abertura ao criativo, a busca da liberdade e a criação de identidades, além de ser um tempo e espaço para a humanização da vida individual e coletiva. (GOMES; ELIZALDE, 2012b).

A Educação para e pelo Lazer e a questão da proatividade no lazer se referem à formação de novas atitudes positivas, que possam mobilizar comportamentos de adesão saudável às diversas atividades do contexto do lazer. (SCHWARTZ et al, 2016).

Corroboramos com os autores, quando afirmam que a educação para e pelo lazer é capaz de mobilizar novos comportamentos e, acreditamos que esses ampliam-se para outras questões da vida cotidiana, para além da escolha de um estilo de vida saudável apenas. Assim, defendemos que a educação para e pelo lazer potencializa a vivência de dimensões da vida além da saúde, proporcionando o despertar também pela cultura, a cidade, os espaços públicos, a política, o ambiente.

Para Marcellino, a relação direta entre a “manifestação do componente lúdico da cultura, no lazer, e a educação” transcende a dimensão informacional das questões que envolvem esse fenômeno, e está para além dos conteúdos culturais. Segundo o autor, não se trata de considerá-lo como “um instrumento leve e eficaz para facilitar o processo de ensino-aprendizagem”, levando a adequação conformista dos indivíduos a uma

inquestionável sociedade estabelecida. Pelo contrário, corresponde a prática e participação cultural, ou ainda, ao exercício da Cidadania por meio da fruição e criação da Cultura (MARCELLINO, 2009, p. 25).

Vale ressaltar que, para que o lazer seja encarado nessas perspectivas críticas, discutido nos diversos contextos educacionais e vivenciado no cotidiano desta forma, é necessário que as intenções voltadas a ele persigam essa ótica, pois, enquanto dimensão da cultura ele poderá atuar tanto na produção de padrões como na reprodução.

2.2 OS ESPAÇOS ESCOLARES E O RECREIO

A infância que determina as práticas do espaço desenvolve a seguir os seus efeitos, prolifera, inunda os espaços privados e públicos, desfaz as suas superfícies legíveis e cria na cidade planejada uma cidade “metafórica” ou em deslocamento, tal como sonhava Kandinsky: “uma enorme cidade construída segundo todas as regras da arquitetura e de repente sacudida por um força que desafia os cálculos” (CERTEAU, 2013, p. 177).

A escola compreende um universo de saberes e experiências que possibilitam a aprendizagem e construção de novos conhecimentos por meio de trocas entre estudantes, professores e professoras, gestores e gestoras, funcionários, bem como também com os sujeitos da comunidade onde está inserida. Para Mafra (2003), a escola constitui-se a partir de uma cultura própria e de relações sociais.

Além da relação entre os sujeitos, há também aquela que se estabelece entre esses e o espaço, tanto o espaço que circunscreve especificamente a escola, delimitado pelos seus muros, quanto o espaço da comunidade do entorno e da cidade onde se situa.

Estas trocas de saberes e experiências entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-espaços conferem a escola um caráter de movimento, pois nela é constante a transformação dos sujeitos, dos espaços e das culturas que permeiam a instituição escolar. Mas, sua caracterização não se encerra aí, visto que, é também espaço de permanência e conservação – ao passo que produz novos saberes e culturas, também reproduz padrões, tradições e valores.

Neste sentido, conforme Viñao Frago (2005, p. 18), a instituição escolar também é voltada para instrução dos sujeitos e local de transmissão de “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes”.

Contudo, consideramos que a escola também pode representar um espaço de/em movimento constante, seja das relações que nele ocorrem, modificando os próprios sujeitos e os espaços físicos, ou do movimento corporal propriamente dito, empregado nas práticas ofertadas, nos deslocamentos e nas possibilidades oferecidas pelo espaço físico. Para tanto, a estrutura oferecida pela escola pode facilitar ou impor barreiras a esses movimentos.

De acordo com Malanski (2013), o espaço arquitetônico, junto à comunidade escolar (alunos, professores e funcionários) e o programa pedagógico estabelecido são três elementos que, articulados, remetem ao que chamamos formalmente de escola. Para este autor, pensar e pesquisar o espaço arquitetônico escolar é fundamental para que haja harmonia e se alcancem os objetivos propostos junto aos outros elementos que constituem a instituição.

Estudos relacionados à constituição do espaço escolar vêm se expandindo e contribuindo para a reflexão sobre como este pode interferir nas relações que o sujeito estabelece com ele através das manifestações que permeiam a escola.

De acordo com Escolano Benito (2000, p.1), “a análise da arquitetura escolar como lugar ou cenário permite compreender os modos como se concebem a organização escolar, os elementos que constituem seu sistema e as práticas que orientam a vida escolar.”, ou seja, ajudam a compreender a cultura da escola (ESCOLANO BENITO, 2000, p.1).

Entendemos a cultura da escola com base na perspectiva adotada por Forquin (1993), sendo essa o conjunto de características singulares que lhe dão vida própria por meio de ritmos, ritos, linguagens, seu imaginário e modos particulares de regulação e transgressão, também os regimes próprios de produção e gestão de símbolos.

Para Forquin (1993), há que considerar que a instituição escolar se constitui também por uma cultura escolar, definida pelo “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167). Em uma explanação do conceito mais recente e ampliada, Forquin retomou que

A cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver “ideias gerais” que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso aos

conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas” (FORQUIN, 2000, p. 58).

A relação entre escola e cultura é, para Forquin (1993) recíproca, isto porque é na escola onde a cultura se transmite e se perpetua, assim como também é onde ela é selecionada, ou seja, escolhe-se quais manifestações da cultura se desejará transmitir com base em interesses de diferentes natureza (sociais, políticos ou econômicos).

Dessa forma, a análise do espaço como um dos eixos de investigação da cultura escolar e da escola pode permitir a compreensão de aspectos como quais objetivos se inscrevem sobre ele, elementos que foram selecionados para sua composição e que aprendizagens estão sendo mobilizadas a partir disso, entre outros.

Antes disso, consideramos necessário o aprofundamento do que, de fato, consiste no conceito de espaço. Para isso, elencamos alguns autores que estudaram este objeto sob diferentes perspectivas.

No campo da Geografia, Milton Santos é uma das referências sobre o assunto e, em seus estudos, caracteriza o espaço como resultado da articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá (SANTOS, 2014, p. 63).

Segundo o geógrafo, os objetos por si só não possuem vida própria e é por meio da ação humana que adquirem sentido, ou seja, vida. O sistema de objetos é configurado como tudo aquilo que existe na superfície da terra, herança da história natural e resultado da ação humana objetivada, exterioridade criada fora do homem para tornar-se instrumento material de sua vida. A ação é um processo, dotado de propósito pelo sujeito que a realiza e subordinada as normas, que podem modificar alguma coisa e conseqüentemente gerar uma mudança ao próprio sujeito (SANTOS, 2014).

Sob essa lógica, sendo o espaço configurado por um sistema de objetos, os quais só possuem sentido a partir da ação do ser humano, Santos (2014) afirma que o espaço não existe também sem a ação humana e, como consequência dessa relação, ambos interferem de forma recíproca um no outro, ou seja, assim como as ações influenciam diretamente o espaço, este também pode determinar as ações humanas, pois

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro, o sistema de

ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra sua dinâmica e se transforma (SANTOS, 2014, p. 63).

No contexto escolar, Martins (2010) exemplifica isso afirmando que “Na escola, por exemplo, pode-se considerar que sem a mobília e os materiais criados especificamente para as ações que visam desencadear, estas ações não seriam as mesmas” (MARTINS, 2010, p. 23). Nesta concepção, poderíamos afirmar que se a quadra esportiva disponibilizada nas escolas não possuísse linhas demarcatórias de esportes específicos, outras práticas corporais, para além do futebol, poderiam emergir com maior frequência a partir de diferentes formas de apropriação deste espaço, desencadeadas pelas ações das crianças sobre ele.

Da mesma forma, Rechia (2017) exemplifica como o espaço determina a ação dos sujeitos ao demonstrar, pela comparação de estudos do Geplec, que a cidade apresenta espaços de lazer que direcionam as possibilidades de práticas corporais a serem realizadas, além disso, estes mesmos espaços são reflexos dos espaços que a escola disponibiliza, com poucas variações ou avanços.

A arquitetura dos espaços urbanos tem possibilidade concreta de comunicação e muitas vezes define formas de uso, e esse uso pode ser restritivo quando se fala em espaços para AFES [Atividades Físicas e Esportivas] urbanas. Nesse sentido, pode gerar o entendimento de que o uso se materializa somente a partir da prática dos esportes tradicionais (voleibol, basquetebol, futebol, handebol), pois são esses os indicativos visualizados pelos códigos das “linhas demarcatórias do campo” tatuados nos espaços,[...], comparando os espaços de uma escola e de uma praça de um mesmo bairro da periferia de Curitiba (RECHIA, 2017, p. 18-19).

Avançando a compreensão do conceito que estamos tratando, outra contribuição é dada por Lefebvre (2016), ao analisar o que representa o espaço nas sociedades que consideram o acúmulo de mercadorias geradas pela produção industrial como sinônimo de riqueza.

Segundo o estudioso, a compreensão atual sobre o espaço não pode desconsiderar as transformações ocorridas nas relações de produção, abordando-o em uma perspectiva restrita como condição ou instrumento de produção. Desta forma, Lefebvre alerta que não é suficiente considerar, no ato de projeção de um espaço, apenas as suas funções relacionadas aos produtos gerados e ao consumo deles, gerando, diante disso, uma diferenciação dos lugares a partir de suas funções determinadas (LEFEBVRE, 2016).

É, portanto, necessário reconhecer que agora também coexistem no mesmo universo das relações de produção, as relações de (re)produção das relações de produção. Lefebvre quer nos dizer que, na contemporaneidade, as relações de produção não se restringem à reprodução dos meios de produção, mas se efetuam, sobretudo, na cotidianidade, através das experiências de lazer, culturais, escolares e universitárias, e não apenas em um espaço específico e único, mas na completa extensão da cidade, no seu espaço inteiro.

Diante disso, para Lefebvre (2016), o espaço em nenhuma medida apresenta-se de maneira inocente ou inofensiva, pois adquiriu um caráter instrumental para vários fins, deixou de ser neutro geográfica e geometricamente, pois tornou-se lugar e meio onde se desenvolvem e se enfrentam as estratégias.

Nesta acepção, à medida que este espaço nada tem de neutralidade, circunscrevem-se neles desejos, expressividades, interações e sentidos decorrentes das variadas formas de seu uso e finalidades estabelecidas pelas diferentes dimensões que coexistem e se expressam nele (lazer, cultura, educação, trabalho). Concomitante a esses processos, o tempo é dimensão imbricada à produção do espaço (LEFEBVRE, 2016), sendo assim a produção de um espaço se faz em um determinado tempo e este tempo afeta diretamente a forma como um espaço é utilizado.

A este respeito, Escolano Benito (2000), referindo-se aos modos de apropriação e representação do espaço escolar, destaca que esses processos variam de acordo com “estilos, tempos, lugares e contextos”, mas em todos os casos são determinados também pela semântica dos projetos, imbricados aos seus suportes, os quais delimitam as sensibilidades e comportamentos daqueles que compartilham do espaço, “criando expectativas e atribuições comuns que favorecem uma sociabilidade específica cultural” (ESCOLANO BENITO, 2000, p.6).

No contexto do espaço escolar, Malanski (2013, p. 29) afirma que o “espaço arquitetônico [escolar] [é] simbolicamente caracterizado e organizado para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e da socialização de acordo com parâmetros culturais.” Caracteriza-se, portanto, como um espaço arquitetônico institucionalizado, tendo em vista que é planejado e edificado em virtude de sua função, objetivando atender às demandas pedagógicas diretamente ligadas ao programa pedagógico institucional (MALANSKI, 2013).

Nesta sequência, aproximando-se das considerações enunciadas por Lefebvre (2016), a produção do espaço escolar ainda estaria vinculada e estrita a uma única função hegemônica, desconsiderando-se que nela se manifestam outros saberes e interesses dos diferentes sujeitos que a frequentam.

Partindo dessas reflexões, podemos considerar que cada espaço e tempo constituinte do ambiente e da dinâmica do cotidiano escolar imprime uma forma de uso e finalidade correlacionada a algum objetivo pedagógico. Todavia, as demarcações impressas neste espaço, dependendo da forma como foram definidas, podem apresentar-se de forma contraditória as reais necessidades dos sujeitos que dele se apropriam, e conflituosa frente aos interesses de diferentes grupos, como é o caso da escola.

Segundo Rockwell et al (1997), a experiência escolar se expressa também pela sua estrutura, neste sentido, “os usos do tempo e espaço mostram a estruturação específica da experiência escolar. Existem regras, mais ou menos flexíveis segundo a escola, que são utilizadas para agrupar os sujeitos e regular sua participação”. Os tempos escolares são determinados de acordo com os tipos de atividade e isso está relacionado a valorização dada pela escola a determinadas relações ou áreas do conhecimento, por exemplo (ROCKWELL et al, 1997, p. 19).

Concernente a esta afirmação de Rockwell, o estudo de Rechia (2006) inferiu que há uma maior valorização dos espaços “formais” da escola em comparação aos espaços destinados as experiências lúdicas espontâneas nos intervalos de tempo do ensino formal.

A exemplo das contradições existentes no contexto de produção do espaço escolar, a pesquisa de Leandro (2016) demonstra que

A defesa de certos espaços que configuram o que poderíamos denominar o território exclusivo dos funcionários da escola envolve o problemático esforço de construção e manutenção de limites e fronteiras; uma trama complexa e dinâmica, que se vai perpetuando e renovando, ano após ano, tecida a partir das diferentes possibilidades de desconstrução e reconstrução dos interditos e das possibilidades.[...] Os educadores testam, numa base quotidiana, o tenso e difícil projeto pedagógico de internalização, pelos alunos, das normas tidas como indispensáveis à defesa e manutenção de uma certa ordem socioespacial (LEANDRO, 2016, p.739-740).

Dessa forma, Leandro (2016) destaca que a maneira como o espaço escolar é organizado e encoberto de sentido é um processo incerto e conflituoso e, diante disso, defende a necessidade de no contexto do funcionamento escolar refletir-se sobre a

dimensão territorial, reconhecendo a mobilidade e ocupação espacial como importantes recursos individuais, grupais e institucionais.

O modo como as pessoas estabelecem vínculos e relações com o espaço varia. No que se refere aos sentidos e significados ou valores, que são impressos aos espaços pelos sujeitos, duas perspectivas podem ser exploradas para esta compreensão. A primeira é baseada nos estudos de Yi Fu Tuan (1983) e discorre sobre a diferença entre espaço e lugar.

Para Tuan (1983), há uma diferença entre espaços e lugares que reside na relação que o sujeito estabelece com eles. Logo, quando o espaço é dotado de valor para o sujeito, à medida em que passa a ter definição e significado, sofre uma metamorfose e torna-se um lugar para ele (TUAN, 1983). Apesar desta diferença implícita, na relação que o sujeito tem com determinado local, Tuan (1983, p. 11) destaca que “Espaço” e “Lugar” são termos familiares que indicam experiências comuns.” Entretanto, ainda assim afetam de maneiras distintas, pois “Vivemos no espaço. Não há lugar para outro edifício no lote. As Grandes Planícies dão a sensação de espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”. (TUAN, 1983, p. 11)

Já Certeau (1998) reconhece esse mesmo processo de alteração do local a partir das relações que o sujeito estabelece com ele, entretanto enxerga isso de maneira inversa a Tuan, pois para Certeau é o lugar que denota imobilidade, não é passível de alterações e não possibilita que duas coisas ocupem o mesmo lugar. Segundo ele,

O lugar, é a “ordem” (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. (CERTEAU, 1998, p. 201)

Neste lugar, o corpo do sujeito está submetido as normas, códigos e leis, ou seja, à ordem que determina as relações entre os que o ocupam. Desta forma, segundo Franco e Oliveira (2016, p. 2), “nos lugares os sujeitos são posicionados de acordo com as relações de forças entre seus saberes e poderes”. Enquanto o espaço para Certeau se caracteriza pela ação que os sujeitos empregam sobre ele de forma criativa e inventiva, pela possibilidade de movimento que permite e que lhe confere vida.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidades e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo **animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram.**

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”.

Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. (CERTEAU, 1998, p. 202)

O espaço como lugar praticado é aquele que permite ao sujeito usar, se apropriar e ressignificar o espaço a sua maneira. Em suma, corroboramos com a análise de Franco e Oliveira (2016, p.6) sobre o conceito de espaço de Certeau, para eles a definição de Certeau representa que o

O espaço é a incompletude, a incoerência, a resistência, local de mobilidade das relações de forças onde os sujeitos “jogam” no cotidiano com base em seu potencial criativo, desviando das trajetórias estabelecidas, resistindo ao que lhes é imposto e reconfigurando as relações de poder e de saber produzidos pelos próprios por meio das práticas estratégicas (FRANCO; OLIVEIRA, 2016, p.6).

Entende-se, a partir disso, que o espaço escolar é permeado pelo jogo das relações de forças, que se defrontam com as resistências entre os sujeitos e seus diferentes interesses. O espaço do recreio, por exemplo, é permeado pela constante tentativa do adulto em controlá-lo, enquanto as crianças resistem buscando praticá-lo e descobri-lo de inúmeras formas. A necessidade das crianças explorarem e vivenciarem o espaço escolar, a partir do lúdico, muitas vezes não é compreendida pelo adulto levando-se a imposição de barreiras. Assim, resultam as contradições impressas na produção do espaço escolar.

Pode-se dizer que, a partir da análise das diferentes abordagens sobre o espaço de Tuan (1983) e Certeau (1998), Santos (2014), Lefebvre (2016) o espaço escolar se constitui sendo influenciado de forma recíproca pelas relações entre os objetos e as ações dos sujeitos que dele se apropriam. As experiências vividas nesse espaço dependerão das intencionalidades projetadas sobre ele quando do seu planejamento, por isto não é possível obter um caráter de neutralidade. As conexões estabelecidas entre os sujeitos e o espaço dependem das possibilidades de movimento que este oferece, permitindo ou não a prática do espaço a partir da criatividade e inventividade.

Afunilando a reflexão para o espaço escolar, quando nos referimos aos estudos diretamente relacionados à arquitetura, temos diversas contribuições de autores e autoras de diferentes áreas. Muitas destas produções direcionam-se apenas à etapa de ensino que

confere a Educação Infantil, ou seja, dos 0 aos 5 anos, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), salientando a importância da organização e planejamento do espaço para o desenvolvimento da criança durante a infância. No entanto, o período de infância da criança prolonga-se para além da Educação Infantil, já que este encerra-se aproximadamente por volta dos 12 anos de idade, perpassando todo o percurso da etapa do Ensino Fundamental I.

Refiro-me, desta forma, às infâncias, ponderando também como criança o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca em seu Art. 2º (artigo segundo): “considera-se como criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. É válido salientar que esse entendimento não restringe a ideia de infância apenas como um período de tempo da vida. Compreendemos a infância também como categoria estrutural, nesses termos, não tem um começo e um fim temporal bem definidos, pois é influenciada por diversos fatores culturais, econômicos e políticos do contexto histórico e social onde se situa (QVORTRUP, 2010).

Diante disso, é relevante destacar que algumas contribuições teóricas sobre organização e planejamento do espaço escolar aqui apresentadas são provenientes do campo de estudos da educação infantil. No entanto, as utilizamos por considerar que não se anulam para o contexto do Ensino Fundamental I — etapa para a qual o olhar desta pesquisa está voltado — pois os sujeitos desta fase ainda continuam sendo crianças e empreendendo suas experiências lúdicas infantis no espaço escolar.

Escolano Benito, pesquisador da arquitetura escolar, afirma que conhecer as experiências de apropriação e representação de espaços e tempos da escola proporciona o conhecimento sobre mecanismos de socialização da infância e da ordem social dos adultos, o que desperta o interesse de diversas áreas do conhecimento (ESCOLANO BENITO, 2000). Do mesmo modo, Claudia Maria Neme dos Santos (2017) corrobora afirmando haver um crescente interesse multiprofissional pela análise dos espaços escolares causado pelo reconhecimento da importância da relação aluno-ambiente físico escolar (SANTOS, C. 2017). Em função disso, Azevedo (2012) destaca que estes estudos “visam pensar conceitos e métodos de análise e intervenção – numa abordagem transdisciplinar, capaz de responderem aos desafios de criar lugares comprometidos com a valorização e promoção do desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas” (AZEVEDO, 2012).

Tal como, essa pesquisa interessa-se por conhecer e analisar a configuração do espaço escolar oferecido as crianças do Ensino Fundamental I, bem como as ações da gestão escolar que visam potencializá-lo para as experiências lúdicas no tempo/espaço do recreio, acreditando na centralidade que o espaço de qualidade e a ludicidade possuem para o desenvolvimento da dimensão humana relacionada ao fenômeno do lazer.

A relação entre espaço adequado e a experiência de lazer vivida nos espaços da cidade é um objeto de estudo intensamente investigado e explorado pelo Geplec⁹, o qual reconhece a centralidade deste elemento para a materialização do lazer no cotidiano das pessoas. As pesquisas do grupo evidenciam a necessidade de que a cidade seja planejada e concebida como ambiente educativo, proporcionando espaços de lazer de qualidade, baseando-se no entendimento de que tais espaços e experiências educam para a cidadania. Tal como, o Grupo de Estudos que discute a relação Ambiente-Educação (GAE-UFRJ) reconhece que a escola deve ampliar-se de forma a “considerar o sistema de espaços livres da cidade como parte do sistema educativo escolar” (AZEVEDO, 2012, p. 3495).

Assim como Marcellino (1996, 2002b) e Rechia (2006, 2017) já apontaram, a arquiteta e pesquisadora Santos (2017) reafirma que, como consequência dos processos de urbanização e modernização das cidades, a carência de áreas livres na cidade é um cenário atual. Predominam em áreas densas e carentes áreas livres com equipamentos de baixa qualidade e equipamentos precários (AZEVEDO, 2012).

Para Azevedo (2012), é possível pensar os pátios escolares como espaços urbanos pertencentes aos espaços livres da cidade que assumem, hoje, importante papel como ambiente de lazer e socialização e como protagonistas do processo educativo, o que era antes atribuído apenas as praças e parques da cidade. Além disso, são centrais no desenvolvimento de múltiplas dimensões humanas.

Essa função não deixou de existir, e poderia ser potencializada pela escola através de uma educação para o lazer, o que acarretaria na valorização dos espaços públicos de lazer da cidade e, consequentemente, em uma visão mais crítica e cidadã sobre os espaços públicos da cidade, assim a comunidade reivindicaria e cobraria mais o poder público para que o planejamento urbano das cidades considerasse tal demanda com maior importância, pois, conforme Azevedo (2002), as experiências nos espaços livres

⁹ Para citar alguns estudos: Rechia (2007); Tschoke (2010); Santos (2014); Moro (2012; 2017); Girardi (2017); Neca (2018); Gonçalves (2008; 2018).

podem proporcionar uma nova leitura de mundo com base nas experiências diretas no ambiente.

Entretanto, no Brasil ainda é incipiente a reflexão sobre a importância e a própria concepção de áreas livres escolares. Em função disso, a área do pátio escolar é frequentemente esquecida pela gestão escolar, reflexo da forma como foram sendo implantados os espaços educacionais no Brasil.

O espaço formalmente destinado às atividades pedagógicas é relativamente novo no Brasil e se desenvolveu, sobretudo a partir da industrialização do país na década de 1930. No entanto, desde o período colonial brasileiro escolas funcionavam em espaços improvisados em igrejas, câmaras municipais, prédios comerciais ou na própria residência dos professores sob influências de ideais da antiguidade clássica (MALANSKI, 2013, p. 32).

O imprevisto prescrito na criação e construção das instituições escolares, consequência de um processo histórico, resulta na atual precariedade e redução dos espaços de lazer dentro das escolas e, desta forma, muitas destas ainda apresentam estrutura inadequada para as atividades destinadas a experiência lúdica e de liberdade nos pátios escolares.

Bencostta (2001) fez uma análise histórica do período de 1903 a 1928, que corresponde ao processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba e ao movimento de modernização das escolas do Paraná. O estudo constata a preocupação pela construção de novos edifícios escolares com aparência monumental, bem localizados no centro urbano da cidade e com capacidade para concentrar e reunir várias escolas primárias de determinada área em um único prédio. Para isso, desenvolveram-se projetos para organização das novas estruturas escolares, entretanto, o planejamento das áreas destinadas ao recreio das crianças não recebeu devida atenção, apesar do Regulamento da Diretoria Geral de Saúde Pública do Estado do Paraná (1929) indicar orientações específicas a estes espaços, ainda que numa perspectiva do discurso da engenharia médico-pedagógica (BENCOSTTA, 2001).

O estudo evidenciou que desde o início da construção dos edifícios escolares, a qualidade do espaço para as experiências lúdicas das crianças não era uma preocupação do projeto de educação, que se tinha na época. Como reflexo disso, os edifícios escolares atuais, reformados e adaptados sobre a estrutura original, ainda se apresentam inadequados a essas experiências.

Sabemos que isso não ocorre unicamente pela indisposição ou falta de consciência por parte dos gestores escolares sobre a importância do espaço físico na

experiência escolar, pois para eles é um desafio administrar tantas demandas da escola pública com o reduzido investimento feito no setor educacional brasileiro.

A este respeito, Malanski (2013) observa que não há uma harmonia entre programa pedagógico e a arquitetura dos espaços escolares, sendo comum situações em que propostas pedagógicas são construídas sobre velhos paradigmas educacionais e contextos histórico-culturais.

Os espaços destinados as experiências lúdicas, seja no tempo dos recreios ou em outros tempos disponibilizados na rotina escolar, podem receber diferentes denominações de acordo com o enfoque dado pelo estudo. Para Santos (2017), estes espaços são caracterizados como áreas livres e mais especificamente como pátios escolares.

Já o Caderno Pedagógico produzido pela rede municipal de educação de Curitiba, que trata e orienta sobre a organização do espaço escolar e refere-se as áreas destinadas as experiências de lúdicas e de movimento da criança, intitula-se como “Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil” (CURITIBA, 2013).

O material foi produzido em 2013 com o intuito de contribuir com os profissionais e as crianças na organização e no uso dos espaços externos, além de almejar a conscientização para que o espaço externos das instituições seja, a partir de então, qualificado como “espaços de brincar, de muitas aprendizagens e, principalmente, como espaços de expressão da infância” (CURITIBA, 2013, p. 9).

Com base no conceito de ambientes educativos, produzido por Forneiro (1998), o caderno apresenta diversas orientações para um planejamento do espaço externo que considere a observação das expressões das crianças, ouça suas ideias e conheça suas opiniões, possibilite a interação entre as crianças, a movimentação do corpo, o brincar com elementos da natureza, o desenvolvimento da imaginação e da criação. Também trata a organização dos espaços como Projeto Institucional, isto é, prevê ações coletivas que englobam não somente os profissionais, mas também as crianças e as famílias.

Ceppi e Zini (2013), sustentados por uma análise crítica da experiência dos centros de educação infantil de Reggio Emilia¹⁰, apresentam um conjunto de

¹⁰ Reggio Emilia é uma cidade da Itália, mundialmente conhecida pelo modelo educacional implantando em suas escolas de Educação Infantil - o qual foi criado pelo pedagogo Loris Malaguzzi - que considera a criança como protagonista dos seus processos de aprendizagem e que o espaço escolar deve ser organizado com este fim.

características desejáveis a serem considerados no planejamento de ambientes educacionais em seu conjunto completo – neste caso relacionados a escola da criança pequena onde se desenvolve a Educação Infantil, discutindo cada um deles a partir das palavras-chaves: bem-estar global, relação, osmose, multissensorialidade, epigênese, comunidade, construtividade, narração e normalidade significativa. Todos esses elementos foram pensados a partir de estudos que consideraram a organização do espaço com a finalidade de auxiliar a criança no seu protagonismo nos processos de aprendizagem.

Nesses três exemplos, os termos utilizados para referir-se aos espaços escolares recebem diferentes denominações, que nos levam também a diferentes interpretações. De todo modo, independente de qual termo se utiliza, os estudos destacados defendem que a construção do espaço escolar oferecido às crianças deve ser feita a partir de estudos sobre suas necessidades e possuírem intencionalidades pedagógicas, que contribuam para o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões.

Para Santos “Os espaços livres escolares devem ser planejados como locais especiais destinados a vivências, convivências e a ricas experiências das crianças e adolescentes que frequentam a escola cotidianamente” (SANTOS, C. 2017, p.16), para isso é necessário valorizá-lo, estudá-lo e conhecê-lo.

Considerando o recorte desse estudo e o enfoque a um espaço específico da escola, optamos por nos referir a este como espaços destinados ao recreio escolar ou pátios escolares. O termo pátio já é fortemente incorporado à cultura escolar e remete aos espaços destinados as experiências livres das crianças. Compreendemos este como um “pedaço” do todo que compõem o espaço escolar.

A partir da análise dos cenários apresentados pelos estudos sobre o espaço escolar aqui citados, percebem-se inúmeros desafios impostos as gestões escolares na criação, construção e manutenção dos seus espaços. Com isso, mesmo havendo o reconhecimento da importância do estudo e planejamento do espaço escolar e da influência dele na trajetória e experiência escolar da criança, nem sempre é possível à escola dar conta desta demanda.

Contudo, inspiradas pelas contribuições de Certeau (1998), relacionadas a maneira como os sujeitos lidam com as ocasiões cotidianas, acreditamos na existência de diversas iniciativas que, além de reconhecer a importância do espaço escolar para o desenvolvimento humano das crianças, empreendem ações astuciosas, trabalhando a

partir da sua realidade, para subverter as resistências encontradas no cotidiano da escola e potencializar a experiência lúdica infantil no tempo/espaço do recreio escolar.

Como já dito, esta maneira de perceber e lidar com as ocasiões do dia a dia relaciona-se ao modo como Michel De Certeau interpreta e analisa a realidade cotidiana. De acordo com Ferraço, Soares e Alves (2018), as contribuições de Certeau para o campo das pesquisas em educação fundamentam-se na sua epistemologia das práticas cotidianas que, de acordo com Certeau, são responsáveis pela constituição e transformação social, cultural, política, científica e educativa (FERRAÇO, SOARES, ALVES, 2018).

2.2.1 Tempo/espaço do recreio escolar: a utilidade do inútil¹¹

A dinamicidade característica do tempo/espaço do recreio é surpreendente e extraordinária, porque o recreio é palco de infinitas manifestações, nas palavras de Guzzoni (1998, p. 1), “um ambiente muito rico de manifestações culturais”. Isso porque, é neste momento da rotina escolar que o estudante pode dispor de uma certa autonomia e liberdade para gerir as experiências desejáveis explorando sua criatividade e inventividade.

É neste momento que os estudantes podem fazer opções — ainda que restritas aos limites da cultura escolar e da escola — de por onde andar, com quem conversar, se aproximar e brincar e onde e como materializar estas escolhas. Mas, isso dependerá do modo como a escola e a sua gestão concebe este o recreio e suas possibilidades e com base nisto organiza sua infraestrutura (GUZZONI, 1998; IAVELBERG, 2010).

Em “A utilidade do inútil – Um Manifesto”, Nuccio Ordine (2016) apresenta um compêndio de textos que fazem referências a “saberes cujo valor essencial está completamente desvinculado de qualquer fim utilitarista”, considerados pelo autor de grande potencial para o desenvolvimento humano porque “nos ajuda a nos tornarmos melhores”, mas que muitas vezes são consideradas inúteis para o sistema alicerçado nas ideias de que o que não produz lucro é inútil.

Em tudo aquilo que nos dispomos a fazer ou experimentar, há sempre uma utilidade a ser preenchida. A crítica do autor está voltada para a sobreposição do valor

¹¹ Inspirada pelas reflexões do escritor italiano Nuccio Ordine, apropriei-me do seu jogo de palavras para iniciar esta seção sobre o lugar do recreio na escola.

simbólico atribuído à algumas experiências importantes ao nosso desenvolvimento enquanto seres humanos em detrimento de outras que produzem lucro — o que pode nos levar ao distanciamento daquelas que não são lucrativas, considerando-as desnecessárias a nossa vida.

A obra é, portanto, um manifesto em defesa de algumas dimensões da arte como a música, a literatura, a poesia, exemplos de uma infinita gama de manifestações culturais. A defesa é feita com o intuito de ressaltar que estas experiências também ajudam a nos tornarmos humanos e precisam ser valorizadas por si só, não pelo fato de resultarem em um produto de valor financeiro.

Apesar do filósofo não tratar diretamente dos objetos de estudo que esta dissertação vem discutindo, suas reflexões contribuem para que possamos estender, metaforicamente, as suas considerações também para o âmbito da escola, do lazer e do recreio. Valendo-me dessas reflexões de modo metafórico, ousou acrescentar aos destaques do autor, outras dimensões do que considero parte da nossa humanidade também, como a cultura, o lazer, a ludicidade e o movimento humano, que no espetáculo de 20 minutos do recreio escolar são protagonistas.

Ao fazer alusão ao jogo de palavras de Ordine, intenciono refletir sobre o lugar do recreio dentro da organização e planejamento escolar, bem como as manifestações que o permeiam nas experiências que neste tempo-espço da rotina escolar se (re)produzem e materializam.

Podemos começar pensando que o lugar ocupado pelo recreio escolar se localiza nos interstícios dos tempos curriculares, ou seja, está entre um período de 4 horas diárias destinadas a aprendizagens de conteúdos em sala de aula. Na maior parte desse tempo, as crianças permanecem com as possibilidades de movimentos e exploração do espaço limitadas as suas carteiras. Os vinte minutos de recreio interrompem o período de trabalho intelectual e ampliam as possibilidades de exploração da escola de forma mais ou menos livre — a depender da maneira como se concebe e organiza o espaço disponibilizado para o recreio.

Etimologicamente, o termo recreio deriva do latim *recreo*, *recreare*¹² relacionando-se a ação de recuperar, revigorar, reviver, através de momentos de diversão,

¹² Segundo o dicionário eletrônico LactDict. Disponível em: <<http://www.latindictionary.net/definition/33026/recreo-recreare-recreavi-recreatus>>. Acesso em 21 de agosto 2019.

recreação e prazer proporcionados nos recreios e intervalos escolares. De acordo com Wenetz (2005), ao assumir esse significado na escola, o recreio serve para a recuperação do estudante para que em seguida retorne à sala de aula apto a dar continuidade ao trabalho intelectual.

Tal como a experiência de lazer, no contexto extraescolar, genericamente analisada, o recreio no âmbito da escola representaria a mesma função utilitarista — a sua utilidade consiste em preparar o aluno para o que é verdadeiramente considerado útil na escola, o aprendizado em sala de aula — enquanto a sua experiência pura seria inútil.

Essa valoração, expressa na distribuição do tempo na escola, remete-nos a outra reflexão, feita por Ordine, com relação ao universo do utilitarismo. Segundo o autor,

No universo do utilitarismo, um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é mais fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte" (ORDINE, 2016, p. 12).

A afirmação se transpõe para o contexto escolar, o valor das experiências vividas em sala de aula pode ser quantificado a partir das avaliações e exames aplicados, enquanto no tempo/espço do recreio isso não se torna possível por meio das mesmas ferramentas. Mas, um olhar atento e sensível a ele pode enxergar muito além do que é possível captar por uma avaliação.

De acordo com Wenetz (2005, p. 105), “A palavra recreio parece surgir como algo “dado”, mas o próprio recreio pode ser encarado como uma prática passível de ter diferentes significados”. Tratando-se, portanto, de uma construção historicamente situada em um tempo e um espaço específico. Desta forma, o lugar ainda ocupado pelo recreio nas concepções e diretrizes educacionais de cada escola, tem a ver com a forma como ele se construiu e institucionalizou em determinado contexto.

Considerando-se isso, é válido reconhecer que uma investigação contemporânea sobre a configuração do recreio e os seus significados atuais requer o conhecimento histórico sobre como este tempo-espço passou a compor a rotina escolar. Neste sentido, ao ponderarmos o contexto regional que esta pesquisa de mestrado se inscreve, situada na cidade de Curitiba do Estado do Paraná, a investigação realizada por Meurer (2018) é de suma importância e oportuna para compreensão histórica da institucionalização do recreio escolar nas escolas deste estado.

Segundo o pesquisador, o intuito de sua investigação sobre o recreio foi compreender quais os saberes e sentidos mobilizados pelas escolas pela oferta dos recreios escolares e o seu lugar em relação a um projeto de escolarização.

A partir de fontes diversas como relatórios, ofícios, requerimentos, mapas escolares, plantas, atas de exames, pareceres, termos de visitas, cartas, entre outros, da Coleção de Correspondência do Governo preservada pelo Departamento Estadual de Arquivo Público, Meurer (2018) apresenta acontecimentos que demarcam a institucionalização do recreio e os sentidos a ele atribuídos. Diante destes, o autor afirma que o recreio se originou no Paraná a partir de esforços empreendidos pelo grupo político vigente, cujo objetivo era a modernização pedagógica das escolas primárias das primeiras décadas do século XX (MEURER, 2018).

De acordo com a obra de Meurer (2018, p.38)

A recomendação à prática regular dos recreios esteve presente no modo escolar disseminado pelos grupos escolares no Paraná nas décadas iniciais do século XX por meio da prescrição de tempos nos programas de ensino e de espaços nos respectivos projetos arquitetônicos avalizados para o funcionamento dessa modalidade de instituição escolar.

Os discursos de professores(as) da época (1901-1924), analisados por Meurer (2018), demonstram que desde então o recreio e o espaço que a ele se destina vinham sendo instituídos nas escolas sob o argumento de que serve para o descanso e a recuperação do corpo em detrimento da continuidade das atividades de ensino realizadas em sala de aula.

De um entendimento difuso sobre o seu significado até a sua prescrição como aspecto importante dos processos de formação, os recreios **mobilizaram tempos, espaços e saberes** e se articularam como outros elementos afeitos à onda renovadora da instrução que incidiram sobre o desejo de se fundar uma nova sensibilidade que afirmava a atividade, a experiência e o trabalho ora como meio, ora como fim da educação pública primária (MEURER, 2018, p.225).

O estudo de Meurer (2018) nos indica que os sentidos atribuídos ao recreio em um determinado período histórico compuseram um projeto educativo almejado para as escolas. No caso de sua investigação, a intencionalidade contida no projeto de modernização das escolas paranaenses apontava para uma formação cuja missão era desenvolver em mesmo nível a educação dos órgãos e sentidos, a educação física e a educação moral.

Desta forma, a paulatina aparição dos recreios nas escolas primárias paranaenses justificava-se como dispositivo propício para fomentar e sustentar o programa de

escolarização da época, pautado em valores higienistas e morais. Nesse contexto, eram frequentes nos discursos de professores e professoras da época “expressões como ‘educar os órgãos e os sentidos’, extinguir a fadiga de estar sentado muito tempo”, “fazer acompanhar par e passo a educação intelectual, a física, a moral e a cívica” (p. 48). Sobre esses princípios eram então ofertadas as práticas nos recreios escolares sob orientação, direcionamento e supervisão dos professores e professoras.

Das alusões feitas por estes professores e professoras, percebe-se que os recreios se estabeleciam como aqueles períodos durante os quais alunos e alunas faziam “exercícios de marchas”, “se entregam livremente aos movimentos”, brincam ao ar livre”, cantam diversos hinos”, fazem exercícios de “gymnastica de salão, marchas e cânticos”; praticam “jogos infantis”, “evoluções de formatura de cânticos”; aparecem “cantando, marchando, correndo e fazendo diversos exercícios de gymnastica escolar”; ou mesmo fazendo “exercícios do aparelho respiratório” (MEURER, 2018, p. 46).

Destarte, a maneira como surgiam as referências aos recreios nos documentos oficiais, investigados por Meurer (2018), misturando-se muitas vezes com práticas contempladas nos próprios programas de ensino, representa indícios do seu lugar no currículo da escola primária paranaense do século XX.

Com efeito, o recreio em outras realidades também assumiu diferentes significados, de acordo com o contexto histórico, regional e cultural ao qual esteve circunscrito. A pesquisa realizada por Cabrita (2005), em uma escola de Portugal, também destaca que “O espaço e tempo de recreio tiveram actividades e finalidades ou objectivos diferentes ao longo dos tempos” (p. 20). Por ocasião de seu estudo, a autora afirma que no período em que as escolas portuguesas se organizavam distintamente de acordo com os sexos masculino e feminino, assim também era a organização do recreio com especificações do que era apropriado às meninas e aos meninos brincarem.

O tempo destinado ao recreio também se modificou ao longo da história. Meurer (2018) verificou que no início de sua inserção nas rotinas escolares do Paraná, esse tempo apareceu nos relatórios de professores e professores da época de forma diversa para cada postura assumida pelo professor/a em cada escola diante a organização do recreio. Enquanto alguns indicavam em seus relatórios que realizavam o recreio até mesmo de 5 minutos entre uma aula e outra, outros afirmavam que às crianças eram disponibilizados um tempo 30 minutos de intervalo diário, sem especificar o momento exato em que ocorria, se entre sessões de aulas ou ao final do dia letivo.

As considerações históricas sobre o recreio antes apresentadas nos ajudam a conhecer alguns dos fundamentos sobre os quais ele se constituiu, também a compreender

o que isso implica na sua configuração atual, entre o que ainda é comum e o que se transformou. Mas, reduzir a sua compreensão a esses fatos seria uma atitude ingênua, pois há que se considerar que as mudanças sociais ocorridas até o período contemporâneo trouxeram novos sentidos e funções a escola e consequentemente ao recreio, e com isso também a produção de estudos que se ocuparam em olhar para este tempo/espço por outras perspectivas, reconhecendo outros sentidos que ele pode assumir no contexto escolar.

Para Silva (2012), o recreio hoje localiza-se em um tempo e um espaço mais específico e delimitado dentro da organização da escola de ensino fundamental. Consiste em um momento de recreação que ocorre fora dos horários formais de aula, geralmente em espaços fisicamente mais amplos que as salas, onde e quando as crianças estão “menos” sujeitas aos olhares adultos, podendo interagir com seus pares intermediadas pelas possibilidades que os tempos e os espaços do recreio permitem.

Hoje, essa forma de organização do tempo/espço do recreio dentro da rotina escolar parece ser comum em muitos lugares. Pode-se inferir que isso ocorre em função de orientações emitidas por documentos legais que abordam o recreio. No entanto, tal lógica pode se alterar em diferentes escolas e regiões, considerando-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de novembro de 1996 (LDBEN/96) incumbe a escola, em seu Artigo 12, Inciso II, a responsabilidade e liberdade para “administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros” visando atender o seu projeto político pedagógico da forma que melhor conceber.

No entanto, a incipiente orientação sobre os recreios nos documentos que norteiam a educação levou a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação discutir o recreio e sua relação com a carga horária anual obrigatória nas escolas. O Parecer CEB nº 05/1997¹³ caracterizou o recreio como efetivo trabalho escolar, destacando que

[...] não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto (BRASIL, 1997, *s.p*).

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

Um novo parecer emitido pelo CEB em 2003¹⁴, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino sobre o recreio enquanto efetivo trabalho escolar, considerou que este tempo/espço se não incluído na proposta pedagógica da instituição, não poderá ser computado no cálculo das horas de efetivo trabalho escolar. No entanto, o único tempo que se permite ser excluído deste cálculo é o que se destina aos exames finais, de acordo com a LDBEN (BRASIL,1996).

A homologação final do Parecer 02/2003 passou a considerar, portanto, que

As atividades livres ou dirigidas, durante o período do recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003, *s.p*).

Diante disso, reconhecido como parte integrante da carga horária letiva obrigatória e também como tempo educativa, e não apenas de recuperação, o parecer orientou a partir de sua homologação que “A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica” (BRASIL, 2003, *s.p*).

Para além das orientações legais, estudos que se preocuparam com a investigação do recreio também destacam suas potencialidades que extrapolam o seu sentido de recuperação da força física, como era tratado em outros tempos.

Guzzoni (1998) demonstrou que as atividades realizadas, durante o recreio, significam muito mais do que gastar energias armazenadas nos períodos de permanência em sala de aula. A imaginação e a criatividade das crianças são exploradas ao máximo, nesses períodos, principalmente quando as condições não parecem favoráveis e o material é praticamente inexistente.

Segundo a análise de Nascimento e Souza (2014) sobre a pesquisa “*La cour de la récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*”, da antropóloga Julie Delalande, realizada em Paris e publicada em 2001, os pátios de recreio de três escolas parisienses investigados na pesquisa foram considerados como potenciais espaços onde as crianças não apenas adaptam-se as regras e valores da instituição, mas organizam suas relações

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf>. Acesso em: 19 de agosto de 2019.

fazendo do pátio um microcosmos da sociedade, afirmando que “a cultura infantil, desenvolvida na sociedade do pátio, no contexto escolar, não é em nada separada da sociedade global” (NASCIMENTO; SOUZA, 2014, p. 467). Deste modo, a pesquisa de Delalande caracterizou o recreio e o espaço destinado a ele como

[...] um local de socialização das crianças entre elas, numa relação de autonomia e poder. É nesse espaço que se constituem como grupo, criando laços de amizade através da distribuição dos papéis no jogo e do lugar que cada um ocupa nesse contexto. Jogando, apropriam-se de certas regras e valores dos adultos sobre os quais fundam seus conceitos de justiça e solidariedade (NASCIMENTO; SOUZA, 2014, p. 467).

Sendo o recreio um pedaço representante das relações que permeiam a construção de uma sociedade, os sujeitos que nele interagem, se relacionam produzindo sujeitos e modos de proceder no cotidiano em questão. A respeito disso, Silva (2012) considerou que

[...] o recreio, enquanto tempo/espaço/funcionamento escolar, também produz sujeitos e suas infâncias, pois é fomentador de encontros, desencontros, um provocador de desafios, provocações que se apresentam quando da interação do sujeito com o cenário e entre as pessoas que nele circulam – ele é também uma oportunidade para que o sujeito conheça e cuide de si e dos outros (SILVA, 2012, p. 16).

Logo, o recreio pode ser considerado um espaço potencial para o exercício da cidadania também, como enfatizou Cabrita (2005), caracterizando o recreio como “espaço privilegiado para as crianças aprenderem a viver em sociedade, em democracia e com responsabilidade”, e, além disso, espaço onde pode aprender a lidar e solucionar conflitos, diante dos quais os funcionários da escola, enquanto intermediadores, auxiliam a resolução do conflito e ao mesmo tempo educam para a cidadania (CABRITA, 2005, p. 10).

Ainda com relação ao recreio como espaço de produção de sujeitos e culturas, Spréa (2010; 2018) observou que neste tempo as crianças processam e produzem cultura, enquanto brincam nos intervalos de recreio escolar, mas essa produção cultural da criança, a qual ele denomina de produção da cultura lúdica infantil, por vezes, se defronta e sofre interferência das formas de intervenções educativas, as quais se fundamentam em parâmetros morais e socioculturais que prevalecem em determinados contextos e em conjunto com a ordem escolar operante no interior das instituições.

Silva (2012) considera que as crianças não apenas adaptam-se ao que propõem e organiza a escola, mas que essa própria adaptação é uma forma de aprender, de produzir ou reproduzir, pois

[...] os sujeitos crianças, os sujeitos alunos, aprendem a escola e se aprendem crianças/alunos, aprendem as salas de aula e o pátio, tanto nas tentativas de adaptação ao que propõe e organiza a escola, quando nas leituras críticas que fazem sobre tudo isso, que resultam, frequentemente, em outras proposições desses espaços e tempos, revelados mais a partir de seus funcionamentos, em suas interações com os ambientes e sujeitos que os frequentam, do que de palavras, de críticas e reivindicações formais e orais ou por escrito (SILVA, 2012, p. 17).

Segundo a afirmação, as crianças se descobrem, produzem e aprendem entre seus pares e com o espaço da escola, não só nas aulas em sala, mas em todo o conjunto de elementos pelos quais a escola é formada. As novas proposições, que surgem a partir das leituras críticas que a criança faz sobre a escola, derivam das suas diferentes apropriações seja do espaço, das relações sociais que estabelecem e até mesmo dos conteúdos que lhes são oferecidos.

De acordo com Certeu (1998), a apropriação de um espaço ocorre na prática cotidiana do espaço e consiste em um conflito entre resistências, que se dá em meio as maneiras de usar daqueles que se apropriam, frente a ordem imposta a esses por meio das estratégias de autoridades. Para superar esses conflitos e subverter a ordem imposta pelas estratégias dominantes, os sujeitos lançam mão de “táticas”, que são maneiras de agir criativas e inventivas dos fracos (sujeitos ordinários, quem não detém poder) sobre os fortes (autoridades, detentores do poder). Desta forma, o espaço praticado é assim caracterizado em função práticas cotidianas empreendidas sobre ele, consideradas como “táticas” pelo autor. Nas palavras de Certeau, estratégias e “táticas” são diferenciadas dessa forma:

Chamo de ‘estratégia’ o cálculo de relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável em um ‘ambiente’. Ele postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A racionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. Denomino, ao contrário, ‘tática’ um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para

‘captar no voo’ possibilidades de ganho. Tem sempre que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’ (CERTEAU, 1998, p. 99).

As práticas cotidianas produzem vitórias, por meio de operações “táticas”, que desorganizam e reorganizam os lugares, transformando-os em espaços praticados. Assim, a ordem e as normas criadas nesses lugares próprios e impostas aos praticantes da cultura são subvertidas por desvios produzidos pelas práticas e se manifestam como “ocasiões”, no sentido de circunstâncias oportunas que não tem por intuito tornarem-se permanentes, determinando lugares próprios, instaurando estratégias; são, na verdade, proteiformes, mudam a todo momento a depender do contexto que as cercam.

Nesse sentido, a prática cotidiana do espaço do recreio, ou seja, as maneiras como as crianças se apropriam do espaço do recreio, por vezes entram em conflito com as normas (das autoridades) regentes da instituição, no entanto, a adaptação às normas, que para Certeau são chamadas de estratégias, não se resume a isso, e supõem um aprendizado através de “táticas” e astúcias empregadas pelos sujeitos para produzir novas formas de lidar com as normas. Isso se manifesta, por exemplo, na criação de uma nova forma de jogar, brincar ou usar uma estrutura da escola (quadra, parque, gramados, muros, grades) em função de alguma proibição. Neste sentido, estas criações são formas de subversão às ordens impostas na apropriação de um espaço.

Com essas análises percebemos o potencial educacional contido no tempo/espaço do recreio, que pode proporcionar o desenvolvimento das relações, da sociabilidade, de aprendizagens por meio de diversas manifestações e produções sociais e culturais.

Diante disso, é válido destacar a necessidade de uma transformação na forma como o recreio é encarado dentro do funcionamento escolar, nesta acepção, concordamos com Cabrita (2005) ao afirmar que “O projecto educativo das escolas deve ser um meio por onde se vincule a importância destes espaços com definição de actividades e objectivos explícitos” e ainda, “os tempos e espaços de recreio deveriam constar nos projectos educativos de escola, porque são espaços e tempos de escola, que fazem parte do processo de aprendizagem” (CABRITA, 2005, p. 35).

Ao nos referirmos à necessidade de a escola intervir no recreio, com propostas de organização para esse tempo e espaço, queremos defender que a escola assuma isso como um compromisso com os direitos da criança de brincar e ter lazer. Faço em defesa de que sejam pensadas propostas para o recreio, não com objetivo de transformar esse tempo/espaço em uma experiência dirigida, ou seja, um recreio dirigido, pois acredito que

o recreio deve ser um momento privilegiado para a liberdade de escolha e de brincar da criança, ao contrário disso, busco enfatizar a necessidade da instituição problematizar junto a toda sua comunidade o caráter educativo do recreio e como sua forma de organização pode influenciar as experiências nele vividas.

3 TRAJETOS PERCORRIDOS

Para dar conta dessas práticas, recorri a categoria de “trajetória”. Ela deveria evocar um movimento temporal no espaço, isto é, a unidade de uma sucessão diacrônica de pontos percorridos, e não a figura que esses pontos formam num lugar supostamente sincrônico ou acrônico (CERTEAU, 2013, p. 92-93).

O próximo capítulo apresentará o trajeto metodológico percorrido para elaboração desta pesquisa. Em suma, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2002), do tipo descritiva (GIL, 2002), realizada por meio de um estudo de caso (GIL, 2002) sobre as “maneiras de fazer” o recreio de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba. A abordagem teórica empregada nas reflexões e análises inscrevem-se no campo dos Estudos Culturais, fundamentadas nas contribuições teóricas de Michel de Certeau.

3.1 CAMINHOS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Michel de Certeau estudou as práticas cotidianas realizadas por homens e mulheres ordinários (comuns), colocando em evidência a potencialidade de tais práticas, reconhecendo o seu caráter transgressor e refutando a ideia de que a massificação e homogeneização cultural produzida pelo sistema político-econômico vigente é determinista e alienante em toda e qualquer situação. “A escuta atenta e a abertura para o Outro, para a diferença, para a diversidade, para a alteridade, permeia toda a obra de Michel de Certeau, caracterizando a atitude ético-política que o moveu” (FERRAÇO; SOARES E ALVES, 2018).

A postura teórico-metodológica de Certeau inscreve-se no campo dos Estudos Culturais, área que emergiu no cenário da ciência na década de 70, no contexto britânico e americano, e tornou-se conhecida através das produções do Centre for Contemporary Cultural Studies - Universidade de Birmingham/ Inglaterra.

De acordo com Hall (2003, p. 201), o projeto, ou seja, a aplicação prática dos estudos culturais se caracteriza pela “abertura ao desconhecido, ao que não se consegue ainda nomear”, mas não se reduz à um pluralismo simplista, pois “Recusa-se a ser narrativa ou meta-discurso de qualquer espécie, pois tem vontade de conectar-se, demonstra interesse em suas escolhas”.

Os estudos culturais não consistem apenas em qualquer reivindicação, que se move sob uma bandeira particular, mas sim em uma iniciativa e projeto sério, inscrevendo-se no aspecto político dos estudos culturais (HALL, 2003). Destarte, as pesquisas sustentadas por esta área do conhecimento reconhecem a impossibilidade de neutralidade do pesquisador diante do seu objeto, pois ao escolhê-lo já se está fazendo por um interesse e motivação pessoal, imbuída por uma vontade política de transformação diante de alguma problemática social.

Contrapondo-se às análises estruturais, os estudos culturais se caracterizam por serem interdisciplinares e flexíveis, voltados a investigação das práticas sociais cotidianas dos seres humanos (CERTEAU, 2012). Desta forma, “os estudos culturais abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas”, de diferentes atores que transitam pelo universo da pesquisa. Também “Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado” (HALL, 2003, p. 201), quer dizer, admitem a articulação de autores e estudos de diferentes áreas e períodos de produção do conhecimento.

Segundo Oliveira (2001), a escolha de um método assinala um percurso selecionado entre outros possíveis. No entanto, isso não representa apenas um caminho qualquer entre outros, mas sim um trajeto seguro que existe para ajudar a construir uma representação adequada das questões a serem estudadas. Ao escolher um percurso metodológico, é necessária a “superação do entendimento meramente instrumental da metodologia, como se ela apenas representasse um conjunto de técnicas das quais o pesquisador pudesse dispor” (OLIVEIRA, 2001, p.21).

Considerando essas reflexões, o percurso escolhido nesta pesquisa seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo em vista que neste tipo de pesquisa o objetivo não é atingido por intermédio de dados numéricos quantificáveis, mas sim através de uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2002), busca responder as questões pesquisadas com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes,” correspondendo a um “espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos” (MINAYO, 2002, p. 21).

Isto posto, buscamos compreender o tempo/espaço do recreio a partir das atitudes, significados e aspirações que lhes são atreladas pelos sujeitos que dele se apropriam por meio das experiências lúdicas, ou seja, as crianças, e também, a partir das

crenças e valores atribuídos por aqueles que o planejam e o organizam, neste caso, a equipe diretiva, pedagógica e auxiliares de serviços escolares (ASE) diretamente envolvidos com o recreio escolar.

As pesquisas qualitativas na área da educação são “caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.163), assim como as investigações da linha dos estudos culturais. Não raro, esta pesquisa recorreu a três diferentes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas semiestruturadas e roda de conversa. Cada procedimento é detalhado a seguir, no tópico “Possibilidades: Instrumentos e procedimentos da pesquisa”.

Tratando-se de uma investigação que busca descrever e analisar, de forma densa, o espaço singular de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba, a pesquisa classifica-se como do tipo descritiva e utiliza-se do método do estudo de caso.

Segundo Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva busca fazer a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. O método do estudo de caso “Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 2002, p. 54).

A seguir, apresenta-se o caminho percorrido durante a realização desta pesquisa, desde a sua aproximação com o lócus de investigação, a escolha das estratégias metodológicas e a execução dos procedimentos e instrumentos para produção dos dados.

3.2 “VOCÊ TÁ AQUI DE FISCAL?”¹⁵ O PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM O TEMPO/ESPAÇO DO CONTEXTO INVESTIGATIVO

A expressão que dá título à seção foi dirigida a mim no primeiro dia que visitei a escola, onde a pesquisa se desenvolveu e, por mais que eu tenha tentado chegar na escola de maneira discreta, as crianças rapidamente perceberam a presença estranha de um novo sujeito.

A aproximação com o campo de investigação é um dos desafios enfrentados ao longo da construção de uma pesquisa, ainda mais quando não se pertence ao contexto

¹⁵ Conversa com uma menina do 4º ano durante o recreio. Diário de campo – 15/08/2019.

investigado, pois ao adentrá-lo o pesquisador(a) é visto como um sujeito estranho àquela realidade. Isto exige que o pesquisador(a) realize este processo de maneira delicada e com antecedência.

Levando isso em conta, a trajetória de seleção do universo a ser pesquisado neste estudo iniciou-se em 2018, quando, para definir o local e objeto deste estudo, o seguinte percurso foi realizado:

Em outubro de 2018, o projeto inicial da pesquisa foi submetido à avaliação da Secretaria Municipal de Educação e aprovado em 15 de outubro, do mesmo ano. Com a admissão do projeto, foi realizado um estudo exploratório através de um questionário¹⁶ — elaborado pela plataforma do *GoogleForms*®, com perguntas abertas e fechadas. O estudo exploratório buscou levantar o número de escolas que possuem projetos de intervenção voltados ao recreio do Ensino Fundamental I e identificar, dentre aquelas que possuísem, qual o objetivo dos projetos.

Para que o questionário chegasse de forma rápida à rede municipal de ensino público de Curitiba, foi elaborada uma tabela por meio do software Excel® com os dados: nome da escola, diretor(a), email, telefone, endereço, de todas as 185 unidades educacionais da rede municipal de Curitiba, posteriormente, o questionário foi enviado para todas as escolas municipais de Curitiba, em uma primeira etapa via e-mail, no restante do mês de outubro e novembro.

Mediante o pouco retorno das escolas, decidimos solicitar a interlocução da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, ao final do mês de novembro, a qual nos orientou entrar em contato via telefone diretamente com as articuladoras pedagógicas dos dez Núcleos de Educação de Curitiba (NRE's) (Figura 1). Estabelecido esse contato, a pesquisa foi enviada para o e-mail dos dez núcleos que encaminharam o questionário diretamente às escolas novamente.

¹⁶ Apêndice 2

FIGURA 1 - MAPA DOS NÚCLEOS REGIONAIS ADMINISTRATIVOS/EDUCACIONAIS DE CURITIBA (EM DESTAQUE A REGIONAL BOA VISTA)



Fonte: Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Acesso em 02 de dezembro de 2019.

Por intermédio desses procedimentos, obteve-se até o mês de março de 2019 o total de 29 respostas, que englobaram nove regionais¹⁷ educacionais do sistema de organização da educação municipal de Curitiba. Dentre as respostas, sete escolas afirmaram possuir projetos de intervenção realizados no tempo/espaço do recreio.

O preenchimento dos questionários foi realizado por diferentes atores escolares, diretores(as), professore(as), pedagogos(as) e outros que atuam em diferentes áreas do

¹⁷ A cidade de Curitiba é dividida administrativamente em dez regionais. Administrações regionais representam a presença do governo municipal em todos os setenta e cinco bairros, que formam as 10 Regionais. Com a missão de coordenar as ações voltadas ao planejamento local, considerando as particularidades físico-territoriais, fomenta a expressão da vontade popular e as possibilidades econômicas, compatibilizando o planejamento da cidade como um todo. São responsáveis por conectar as ações das Secretarias e Órgãos que compõem a gestão aos reais interesses da comunidade. (O que são administrações regionais? Portal Prefeitura de Curitiba. Consultado em 17 de junho de 2019).

universo escolar. Sabe-se que as respostas podem ter sido influenciadas em função do papel que cada um(a) exerce dentro da escola e, do modo como concebem o tempo/espço do recreio. Diante disso, é importante ressaltar que optamos por assumir o risco de não encontrar na escola pré-selecionada a realidade descrita no questionário. Contudo, para escolher definitivamente o *lócus* de investigação, uma visita foi realizada antecipadamente para confirmação dos dados apresentados no questionário.

Antes disso, para pré-selecionar a escola participante da pesquisa, consideramos os seguintes critérios na análise dos questionários: do objetivo do projeto, de quem era a iniciativa e o tempo de existência. O primeiro critério buscou identificar quais projetos **não** utilizavam como justificativa a redução de acidentes, conflitos e o controle dos sujeitos. O segundo procurou projetos que tinham diferentes iniciativas e que, principalmente, essa iniciativa possibilitasse o protagonismo dos alunos na organização e planejamento do projeto. Por último, buscamos projetos que já existiam na escola a mais de um ano, tendo em vista que com isso os sujeitos já estariam habituados a dinâmica projeto.

Considerando e seguindo a ordem dos critérios estabelecidos, chegamos ao local de investigação da pesquisa, a Escola Municipal Professor José Wanderley Dias, que faz parte do Núcleo Regional Administrativo (NRA) e do Núcleo Regional de educação (NRE) do Boa Vista (ver figura 1). Por ser a única instituição, dentre as que responderam ao questionário, a atender os critérios estabelecidos nesta pesquisa, antes de ser tornar o *lócus* de investigação definitivo ela foi submetida a uma visita de conferência, não sendo necessário visitar as demais, uma vez que esta se mostrou adequada aos interesses da pesquisa.

A escolha dessa instituição, é justificada pelo fato dela desenvolver um projeto no tempo/espço do recreio escolar cujo objetivo afirmado no questionário do estudo exploratório é de “*Mobilizar as crianças para que **conscientizem** seus colegas a **cuidarem** dos brinquedos confeccionados por eles*”.

A partir de uma inferência preliminar, observamos que o projeto não se sustentava sobre o argumento de redução e controle de conflitos e acidentes, mas, aparentemente, possuía uma intencionalidade educativa a ser desenvolvida junto às crianças no recreio, que se referia a conscientização e cuidado dos materiais que possuem disponíveis.

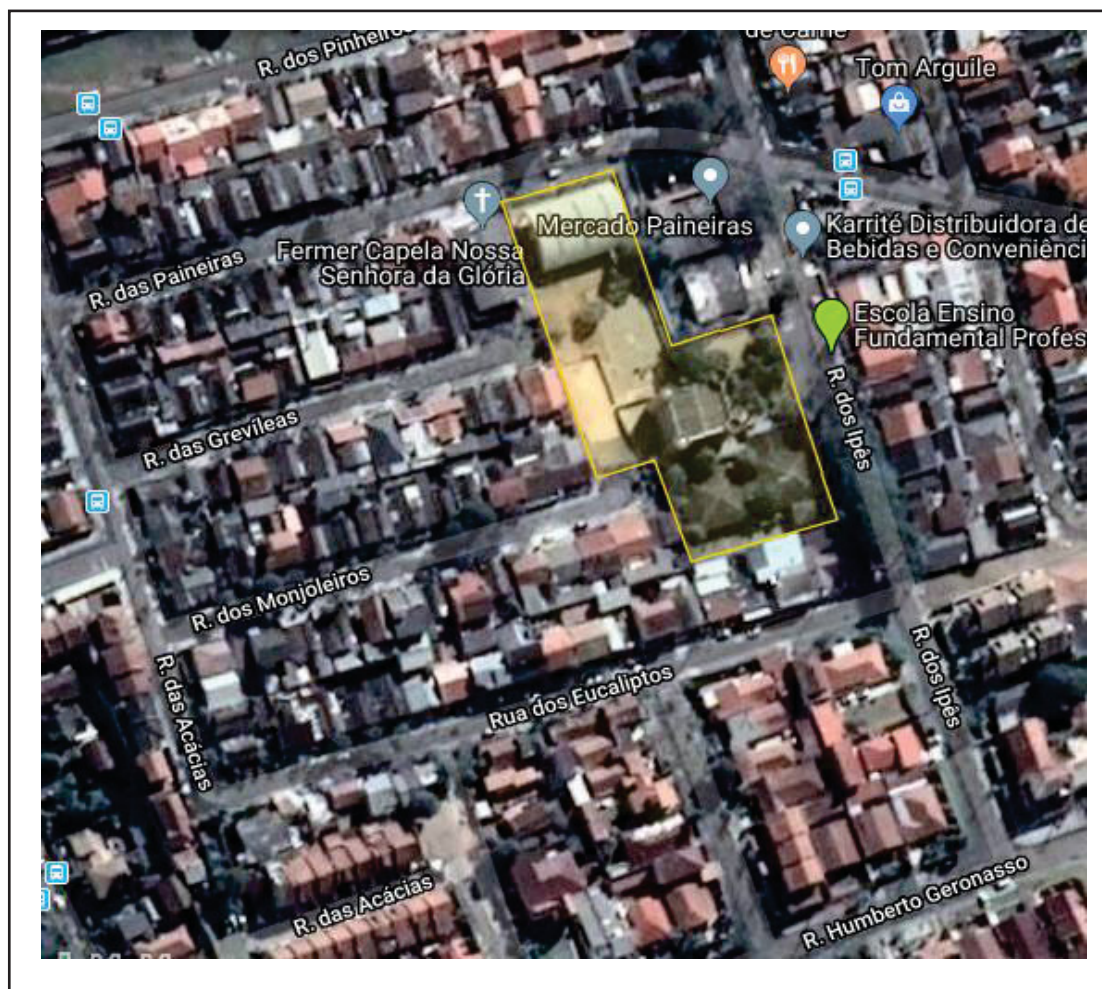
Conforme já discutimos em nossa fundamentação anteriormente, o recreio, assim como qualquer outro espaço ou ação é carregado por certas intencionalidades. Optamos por uma escola onde a intencionalidade educativa do recreio se manifestou de forma clara, porque acreditamos que quando se oportunizam chances para os estudantes participarem com protagonismo dos processos de organização e planejamento dos espaços escolares, a escola torna-se um lugar potencial para se aprender e exercitar a cidadania. Neste sentido, mesmo isso caracterizando-se também numa perspectiva utilitarista, este tipo de utilidade atrelada ao tempo/espaço do recreio escolar pode ser considerada positiva para a formação da criança.

A iniciativa para criar o projeto partiu de uma professora da escola, no entanto, as crianças participaram ativamente da construção, planejamento e organização do projeto e do recreio. Atualmente, as crianças participantes do projeto são ouvidos semanalmente ou quinzenalmente em reuniões com a professora coordenadora e a equipe de ASE da escola, na qual apresentam seus relatos de como tem sido a experiência de fazer parte do projeto, além de suas opiniões e sugestões referentes a organização do projeto.

Por fim, a escola apresentou um projeto com maior tempo de existência, pois foi implantado há aproximadamente 17 anos, desta forma, já faz parte da cultura da escola e as crianças já estão familiarizadas com ele.

A Escola Municipal Professor José Wanderley Dias localiza-se no bairro Barreirinha, situada à Rua dos Ipês, número 122. Instalou-se no bairro em 1976 sob a denominação de Unidade Escolar Tibagi.

FIGURA 2 - LOCALIZAÇÃO E ÁREA OCUPADA PELA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS



Adaptado de Google MyMaps (2019)

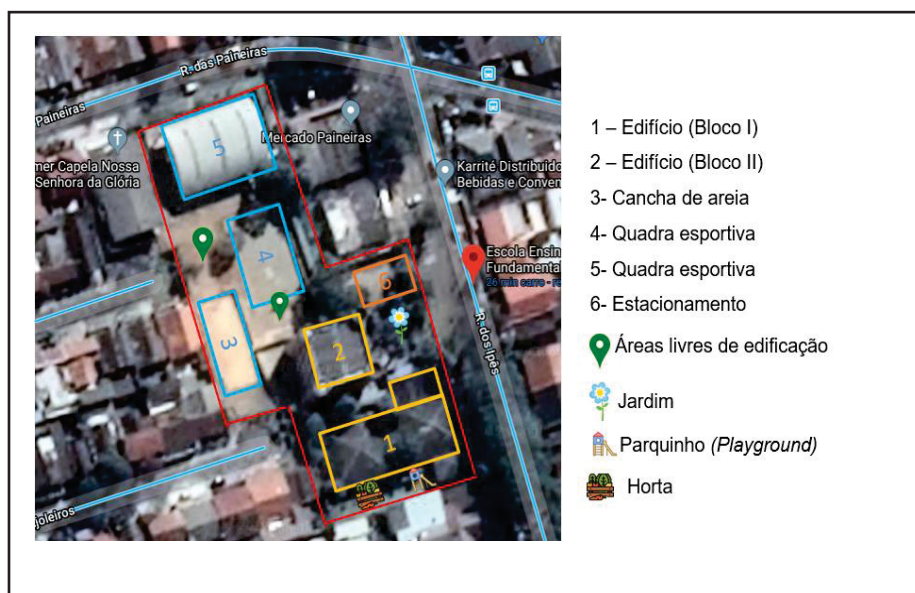
Iniciou suas atividades escolares em 1977 e teve seu nome modificado para Centro de Educação Integral (CEI) Professor José Wanderley Dias, em 1992, sob decreto de nº 761/92. A comunidade atendida pelo CEI corresponde, em sua maioria, a residentes do mesmo bairro da escola, mas também pertencem a comunidade alunos de regiões metropolitanos e outros bairros próximos. Dentre as atividades de lazer da comunidade atendida pela escola, é destacado passeios em parentes e amigos nos finais de semana e televisão (CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS, 2017).

Caracterizando-se como um Centro de Educação Integral, a escola possui uma rotina e dinâmica diferente de outras escolas que não possuem a modalidade de ensino em período integral. Então, a instituição funciona nos períodos da manhã e da tarde e atende atualmente uma demanda de 400 estudantes em tempo integral (CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS, 2017).

Com relação a organização do tempo destinado ao recreio, por se tratar de um CEI, a escola possui três horários destinados para o recreio das crianças. O primeiro ocorre das 09h50 às 10h10, o segundo acontece das 12h00 até às 13h00, sendo que a partir das 11h30 é servido o almoço até às 12h. As turmas almoçam em horários específicos, organizados por uma escala de revezamento e, assim que o estudante termina sua refeição é liberado para o recreio. O último recreio inicia às 14h50 e termina às 15h10.

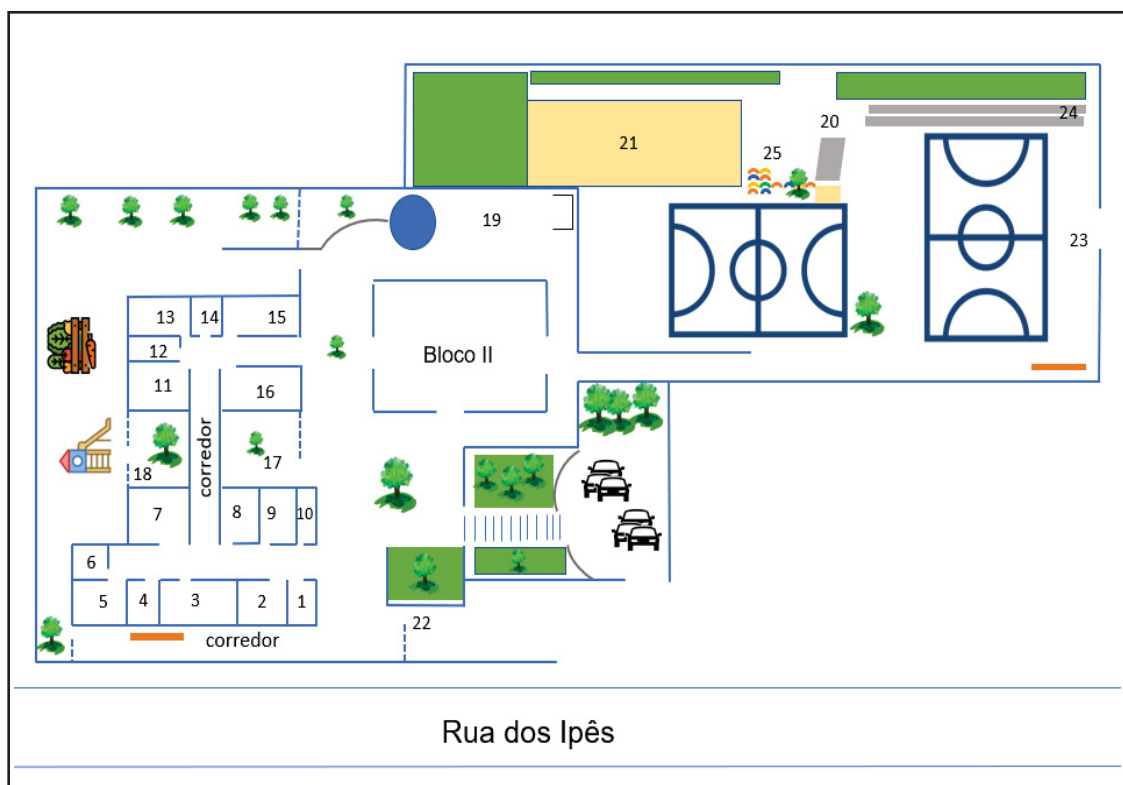
O espaço físico, da escola, é composto, em geral, por 15 salas, 1 laboratório de informática, 1 secretaria, sala da direção, sala da equipe pedagógica, almoxarifados, banheiros, sala de professores/as, sala da articuladora pedagógica, biblioteca, pátios e quadras esportivas. A figura abaixo foi elaborada para elucidar como essa estrutura é distribuída no terreno ocupado pela escola.

FIGURA 3 - REPRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS



Fonte: Adaptado de Google MyMaps (2019).

FIGURA 4 - PLANTA BAIXA DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS



Fonte: Andrade; Rechia (2019)

QUADRO 1: LEGENDAS DA FIGURA 4

1 Secretaria	14 Banheiro masculino
2 Sala da Direção	15 Sala de aula
3 Biblioteca	16 Sala de aula
4 Banheiro feminino	17 Solar
5 Sala de informática	18 Horta desativada
6 Sala de apoio pedagógico	19 Pátio (possui uma trave de futebol)
7 Sala de aula	20 Escorregador de cimento e caixa de areia
8 Sala de aula	21 Cancha de areia
9 Sala dos/das professores/as	22 Entrada (Rua dos Ipês)
10 Sala dos/das inspetores/as	23 Entrada (Rua das Paineiras)
11 Sala de aula	24 Arquibancada
12 Almoxarifado - inspetores/as	25 Estrutura de pneus
13 Sala de Aula	Bebedouros
Áreas com gramado e/ou árvores	

A escola divide-se em dois blocos, sendo que o bloco II é formado por dois andares (3 pisos). O piso I abriga uma área multiuso com cozinha, ocupado com mesas e bancos para 7 turmas e utilizado como refeitório; palco para apresentações, localizado ao

lado das mesas; almoxarifado dos(as) inspetores e almoxarifado dos(as) professores(as) de Educação Física. O piso II possui 2 banheiros (masculino e feminino), 3 salas de aula e 1 sala de apoio pedagógico. O último piso também possui a mesma quantidade de banheiros, no entanto, o banheiro feminino encontrava-se interditado; 3 salas de aula e 1 sala das articuladoras pedagógicas.

Além dos edifícios, a escola possui 2 quadras esportivas; 1 cancha¹⁸ de areia e 1 parque com gangorras, balanços e escorregadores (CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS, 2017).

FIGURA 5 - EDIFÍCIOS DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS
(1- BLOCO I / 2 - BLOCO II)



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

¹⁸ Segundo o dicionário Michaelis (2019) a palavra cancha é um substantivo feminino que se refere à um campo em que se realizam jogos esportivos. Essa expressão é utilizada em alguns lugares do Brasil como sinônimo de quadra esportiva.

FIGURA 7 - 1) QUADRA COBERTA, 2) QUADRA DESCOBERTA E 3) PARQUINHO - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

FIGURA 6 - CANCHA DE AREIA - ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

São ofertados projetos realizados em parcerias com diferentes instituições, dentre eles: Projeto Saúde na Escola, Rede de Proteção, DER — Departamento de Trânsito de

Curitiba, Projeto Ler e Pensar, Programa Conhecer para Prevenir, Xadrez, Handebol, Rugby, Golf (CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS, 2017).

3.3 ENCONTROS COM O OUTRO DA PESQUISA: OS PRATICANTES DO TEMPO-ESPAÇO INVESTIGADO

De acordo com Ferraço, Soares e Alves (2018), ao discutirem as contribuições de Certeau para o contexto das pesquisas do/nos/com o cotidiano em Educação, a pesquisa sobre o cotidiano interessa-se essencialmente pelas práticas sociais empreendidas em um determinado espaço.

Deste modo, os sujeitos que realizam tais práticas são denominados praticantes do espaço. Tal afirmação é sustentada pelo estudo sobre o cotidiano de Michel de Certeau (1998), o qual denomina como praticantes os usuários da cidade quando estão a apropriar-se cotidianamente dos espaços citadinos.

O termo utilizado pressupõe que os sujeitos, ao apropriarem-se de um determinado espaço através de alguma prática, seja ela caminhar, sentar, descansar, brincar, jogar, trabalhar, entre outras que são realizadas em nossos cotidianos, efetuam criações, ou seja, as práticas do espaço são criações produzidas por meio de ações astuciosas e “táticas”, discretas e quase invisíveis (CERTEAU, 1998) que, por vezes, tornam-se naturalizadas e comuns escondendo-se atrás da máscara da conformidade, no entanto, são carregadas de inventividade e criatividade para enfrentar as situações vividas cotidianamente.

No contexto investigado, os praticantes do espaço escolar durante o tempo/espaço do recreio foram os sujeitos participantes desta pesquisa.

Utilizamos os seguintes critérios de inclusão ou exclusão para os sujeitos participantes desta pesquisa: foram incluídos os sujeitos que possuíam relação direta com a gestão do projeto de intervenção voltado ao recreio e as crianças, que aceitaram participar de duas rodas de conversa e desta pesquisa, atestando isso a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — direcionado a equipe gestora, Termo

de Consentimento Livre e Esclarecido para pais e responsáveis (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – direcionados as crianças¹⁹.

Em contrapartida, foram excluídos os sujeitos que se recusaram, desistiram de participar da pesquisa de forma voluntária ou que não assinarem o termo de consentimento ou assentimento. Este grupo foi formado por 02 (dois) integrantes da equipe diretiva, 02 (dois) integrantes da equipe pedagógica, 01 (uma) professora, 04 (quatro) auxiliares de serviços escolares (inspetores), 01 (uma) agente administrativo escolar, os quais tinham relação direta com o projeto desenvolvido na instituição selecionada.

Para preservar o anonimato destes participantes e evitar que a divulgação dos dados possa gerar constrangimentos, nos referimos aos profissionais ao longo do texto a partir da função que exercem junto à uma numeração, para distinguir as falas de participantes de um mesmo grupo. Por exemplo: Entrevistado da Equipe Diretiva 1, Entrevistado/a da Equipe Pedagógica 2, Entrevistado/a da Equipe de Agente de Serviços Escolares 3. Neste último caso, optamos por usar a abreviação ASE em vista da grande quantidade de vezes que são citados no texto.

Além dos adultos, as crianças também participaram e tiveram voz nesta pesquisa. As pesquisas com crianças preocupam-se em compreender um determinado objeto de estudo ou realidade a partir de suas perspectivas, considerando que estes sujeitos possuem capacidade efetiva de expressar suas opiniões, desejos, incômodos, bem como analisar de forma crítica seu cotidiano e relações vividas em diversos contextos e sobre variados assuntos.

Assim, sendo o objeto deste estudo o tempo/espço do recreio, destinado especialmente as experiências empreendidas pelas crianças, seria incoerente o estudo não considerar a participação das crianças, buscando ouvir e conhecer o que elas têm a dizer sobre os espaços proporcionados para o recreio nos ambientes escolares.

Somente a partir do reconhecimento das demandas específicas desse grupo é que poderão ser criadas estratégias, orientações, programas e políticas públicas de incentivo e investimento adequados ao planejamento e organização de um espaço escolar correspondente as necessidades e características específicas de seus principais usuários, as crianças.

¹⁹ Anexos 1, 2 e 3.

A participação das crianças ocorreu por meio de diálogos informais, durante as observações participantes e por meio das rodas de conversa. Inicialmente, foram convidadas dezenove crianças para participar dessas conversas, sendo que dez dessas crianças eram participantes ativos do projeto relacionado ao recreio há mais de um ano e as outras nove participantes eram crianças que já haviam participado do projeto ou que nunca tiveram feito parte deste.

O convite foi feito com auxílio da professora coordenadora do projeto, tendo em vista seu maior conhecimento da trajetória de cada estudante na escola. Solicitamos à ela a indicação das crianças participantes, priorizando-se que o número de meninos e meninas fosse o mais próximo possível – pois, a percepção e apropriação do espaço e das brincadeiras do recreio sofre modificações relacionadas ao gênero dos sujeitos; e que houvesse ao menos uma criança representando cada uma das turmas da escola a partir do terceiro ano (3º ano).

Foram convidadas dez crianças que faziam parte do projeto, selecionadas por atuarem nele há mais de um ano. Nenhuma delas desistiu ou não foi autorizada a participar da pesquisa, totalizando dez participantes que constituíram o Grupo 1. Das outras nove crianças que formaram o Grupo 2, duas delas desistiram da participação em meio ao processo de organização e realização das rodas de conversa e uma outra não foi autorizada pelos seus responsáveis. Por fim, 16 crianças participaram das rodas de conversas

O quadro 3 (apêndice 5) apresenta uma sistematização que facilita a visualização da divisão dos grupos por perfil. Poderá ser percebido pelo quadro, a predominância de crianças do 5º ano na composição do grupo que participou das rodas de conversa. Ressaltamos o cuidado para que houvesse um equilíbrio entre o número de estudantes de cada faixa etária, no entanto, por se tratar da maioria das crianças participantes do projeto há mais de um ano, houve maior participação das crianças do 5º ano.

As falas das crianças ao longo do texto estão identificadas com o nome fictício e um código que localiza de qual grupo ela fez parte e em qual roda de conversa o assunto foi tratado. Por exemplo, o código RC1-G1, corresponde à uma fala originária da primeira roda de conversa realizada com o grupo 1.

3.4 POSSIBILIDADES: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Uma das principais características das investigações sustentadas sobre a linha dos Estudos Culturais é ouvir e considerar a opinião dos sujeitos que participam e colaboram com o estudo. Esse comportamento é um posicionamento político do pesquisador que busca agir de tal modo lançando mão de instrumentos, que possibilitam colocar em evidência a voz dos sujeitos da pesquisa.

Deste modo, os instrumentos e procedimentos utilizados no estudo foram diversos, considerando os diferentes sujeitos participantes; e escolhidos de acordo com cada questão norteadora da pesquisa.

A produção dos dados foi realizada através de rodas de conversa, entrevistas e observações participantes. Esse último procedimento foi realizado até a saturação dos dados, ou seja, até quando a pesquisadora identificou que os dados começaram a se tornar redundantes e/ou repetitivos, tendo em vista o que propõe Minayo (2002) afirmando que a coleta de dados em pesquisas de campo deve ocorrer até que os dados não forneçam mais nenhuma informação relevante para responder ao problema de pesquisa.

Para analisar o que diz a equipe gestora e os documentos que norteiam o funcionamento de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba sobre o lazer, o recreio e os espaços escolares, foi realizada uma pesquisa documental, visando compreender como se apresenta o lazer, o recreio, a organização e planejamento dos espaços escolares por intermédio da análise do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar da Escola Municipal Professor José Wanderley Dias e outros documentos complementares da rede municipal de educação de Curitiba. O registro das informações obtidas foi realizado em diário de campo.

Além da análise dos documentos, também foi utilizado como instrumento metodológico para responder a primeira questão o método da entrevista semiestruturada em profundidade que, segundo Gil (2002) possui vantagens por possibilitar liberdade de expressão ao entrevistado e, ao mesmo tempo, que o entrevistador mantenha a entrevista.

O instrumento foi utilizado com o objetivo de compreender como a equipe diretamente envolvida com o projeto do recreio escolar da Escola Municipal Professor José Wanderley Dias considera o recreio, os espaços escolares e o direito ao lazer.

Para a realização das entrevistas empregamos os seguintes procedimentos: elaboração de um roteiro²⁰ de com questões que guiaram as entrevistas, composto por perguntas semiestruturadas, suscetível a adição de questões. As entrevistas não foram filmadas, apenas os diálogos foram registrados por um gravador.

É preciso ponderar sobre o compromisso ético enquanto pesquisadora durante a realização das entrevistas, tendo em vista que, “estas não são feitas apenas com bons roteiros, previamente testados e melhorados, mas com atitudes éticas em relação às pessoas pesquisadas” (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Seguindo essa linha de pensamento, os participantes foram convidados antecipadamente, através de uma abordagem discreta, visando não gerar constrangimentos. Além disso, no mesmo dia do convite, foi entregue a eles duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma cópia de posse da pesquisadora e outra do participante, documento que apresentava as principais informações sobre a pesquisa e explicitava os direitos do participante. Após o aceite, foi combinado um dia e horário de escolha do participante para gravação da entrevista.

Solicitamos que o local escolhido fosse silencioso e fechado, para evitar interrupções e interferências. A biblioteca da escola foi o local que mais atendeu tais especificidades e onde aconteceram a maior parte das entrevistas. Uma entrevista ocorreu na sala da direção e duas na sala dos professores devido a indisponibilidade da biblioteca.

As entrevistas ocorreram de forma individual, entre os meses de setembro e outubro de 2019. Foram entrevistados 10 (dez) sujeitos da equipe gestora da escola, diretamente envolvidos com o projeto de intervenção realizado no tempo/espço do recreio. A duração das entrevistas variou de vinte e seis minutos (26min) a uma hora e quinze minutos (01h15). Os diálogos das entrevistas foram registrado, em seguida transcritos de forma integral e posteriormente enviados aos entrevistados/as para ajustes, correções ou exclusões desejadas, solicitando-lhes a aprovação para uso do material.

Apresentamos as informações mais detalhadas a respeito do dia, horário e duração de cada entrevista no quadro 4 (ver apêndice 6).

Para identificar qual é a infraestrutura oferecida, como é planejado e organizado o tempo/espço do recreio e observar como as crianças se apropriam dele na escola selecionada, utilizamos a técnica da observação participante. Instrumento reconhecido

²⁰ Apêndices 3 e 4.

como um dos principais métodos utilizados em pesquisas educacionais. Além de possibilitar o contato direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado, é uma experiência direta que “permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 26), o que para Certeau (1998) representa olhar de perto e de baixo o fenômeno estudado.

A forma como cada um enxerga e interpreta a realidade está diretamente relacionada às suas experiências de vida anteriores. Assim sendo, a seleção daquilo que escolhemos observar não é imparcial, pois há uma tendência que leva a privilegiar aspectos que passaram pela nossa história pessoal.

Segundo Ludke e André (1986), para que a observação enquanto instrumento de pesquisa científica se torne válida e fidedigna é necessário que seja controlada e sistemática, o que implica em planejamento e preparação do observador. Isto significa a necessidade de se determinar com antecedência “o que” e “o como” observar.

Nesta pesquisa, determinamos o tempo/espço do recreio como objeto a ser observado e para compreendê-lo em sua magnitude utilizamos um protocolo de observação inspirado no modelo do “Protocolo de Observações dos Espaços e Equipamento “elaborado pelo Geplec²¹. As observações foram realizadas levando em consideração que este procedimento é empregado não para apenas ver e ouvir, mas também examinar os fatos e fenômenos que estão sendo investigados (LAKATOS E MARCONI, 2003).

O procedimento metodológico ocorreu durante os horários de recreio do período da manhã e da tarde, além do intervalo destinado ao horário do almoço, na escola Professor José Wanderley Dias, que funciona em período integral, considerando que o horário do almoço também é caracterizado como recreio para as crianças.

O tempo de duração da observação compreendeu o período que antecede ao recreio, buscando visualizar as ações desenvolvidas para organizar o tempo/espço do recreio antes das crianças saírem para o mesmo, bem como também o período de tempo posterior ao recreio, quando as ações eram executadas para reorganizar o tempo/espço do recreio (como por exemplo guardar materiais utilizados, organizar e acompanhar os alunos até as salas).

²¹ Anexo 4

As observações ocorreram de 15 de agosto de 2019 à 7 de novembro de 2019. Foram realizadas de três a quatro vezes por semana, em dias e horários alternados até o momento em que muitas das informações começaram a se tornarem redundantes e repetitivas, no entanto, não se chegou ao ponto do espaço observado não apresentar mais novidades, pois a dinamicidade do tempo/espaço do recreio se transformava a cada observação e cada dia as crianças e os auxiliares de serviços escolares se apropriavam e criavam maneiras de usar esse tempo/espaço de formas diferentes.

Ao total, foram realizadas 28 observações participantes, somando aproximadamente 107 horas. O quadro 5 (apêndice 7) possibilita visualizar os dias e horários das observações, bem como os dias em que outros procedimentos também foram realizados em conjunto.

O registro dos dados das observações foi feito em forma de áudio e fotografias, com auxílio de um smartphone Samsung J5 Pro, além de anotações breves em um caderno de campo. Os áudios referem-se as minhas próprias falas, reflexões e observações feitas durante o momento do recreio, e não das crianças ou outros sujeitos. Escolhemos esta forma de registro por ser mais rápido e minimizar o uso de um caderno que, por vezes poderia constranger os sujeitos observados. Esse procedimento foi adotado no decorrer da pesquisa, ao notarmos no início das observações que o uso simultâneo do caderno gerava muitos olhares de desconfiança das crianças e de funcionários. Algumas crianças chegaram a indagar se as anotações eram de estudantes que estavam tendo algum tipo de comportamento “inadequado”, segundo as normas da escola. A utilização das fotografias teve como intuito registrar os espaços disponíveis da escola e ações que puderam ser melhor analisadas posteriormente. Ao sair do contexto de investigação e observação, logo em seguida, era realizada uma nova descrição detalhada da observação em diário de campo em formato de arquivo online, a fim de não se perder ou esquecer as ocasiões observadas.

Por fim, para refletir junto as crianças como elas consideram o recreio e o espaço disponível para ele na escola investigada, as crianças participantes foram ouvidas em conversas informais durante o próprio recreio e em quatro rodas de conversas.

A roda de conversa justifica-se como instrumento de pesquisa por permitir a construção de um diálogo democrático com o grupo pesquisado, onde todos e todas tiveram voz e vez para falar e expressar suas impressões sobre o tempo/espaço do recreio escolar. Além disso, por intermédio desta alternativa metodológica, buscamos contribuir

para ampliar a visibilidade das falas infantis e reconhecer suas necessidades dentro do espaço escolar a partir de seus próprios enunciados.

Segundo Garanhani, Martins e Alessi (2013), a roda de conversa, no contexto de investigação com crianças, é um “instrumento metodológico de pesquisa, pois tem uma dinâmica que favorece a autonomia infantil durante a expressão de ideias e opiniões” (GARANHANI, MARTINS, ALESSI; 2013, p. 326).

O procedimento para realização da roda de conversa consistiu em três etapas: a) seleção dos sujeitos (ver item 3.3); b) apresentação e explicação da pesquisa e das implicações da participação desta aos sujeitos selecionados, entrega dos TCLE's e TALE's e agendamento do dia e horário para a realização da roda de conversa e c) realização da roda de conversa.

Compreendendo as suscetibilidades deste instrumento como, por exemplo, a resistência das crianças em dialogar com o pesquisador(a) pela falta de aproximação entre ambos, foram tomado os cuidados sugeridos por Garanhani, Martins e Alessi (2013) que consiste em: a) observar os momentos de roda de conversa que acontecem na instituição pesquisada, para conhecer a forma como é feita sua condução, a reação das crianças em diferentes situações, os disparadores utilizados, o tempo de interesse das crianças durante a proposta; b) inserir-se e participar das rodas de conversa até conseguir a aceitação do grupo para conduzir uma roda de conversa.

Desde o começo das observações na escola, o diálogo com as crianças durante o recreio foi constante, bem como a participação dos momentos de reunião do projeto, até que em determinado momento os sujeitos familiarizam-se com a pesquisa e a presença no cotidiano dos recreios, tornando a comunicação facilitada. Isso auxiliou no processo de realização das rodas de conversa e foi a partir deste momento que iniciamos este procedimento metodológico.

Durante o tempo de permanência na escola, participamos das reuniões feitas com a professora coordenadora e as crianças participantes do projeto. Na primeira delas, a professora coordenadora, ao final da roda de conversa, cedeu espaço para que pudéssemos conversar com as crianças e apresentar o motivo pelo qual a pesquisa estava acontecendo na escola.

Posteriormente, em outro encontro junto as crianças, expomos quais eram os objetivos da pesquisa e como seria a participação delas, caso aceitassem. No mesmo dia elas também receberam duas vias do Termo de Assentimento Livre Esclarecido e duas

vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Pais e/ou Responsáveis, uma cópia de posse da pesquisadora e outra do participante, e as orientações relativas ao preenchimento deles. Também deixamos agendado o primeiro dia da roda conversa, na qual deveriam retornar com os documentos assinados.

As crianças participantes foram ouvidas em duas rodas de conversas que ocorreram nos dias 26 de setembro e 18 de outubro de 2019, com o Grupo 1, e nos dias 01 e 07 de novembro de 2019, com o Grupo 2. O local utilizado para as rodas de conversas foi a biblioteca da escola.

A duração de cada roda de conversa foi de aproximadamente uma hora (1h), período de atenção despendida pelas crianças. Quando notamos a inquietação e dispersão das delas a roda de conversa foi encerrada e retomada no próximo encontro.

Para realização da roda de conversa, é necessário que o(a) pesquisador(a) ocupe o lugar de mediador para conduzir a conversa. Necessita-se também, que utilize disparadores para iniciar e fomentar o diálogo sobre o tema abordado na investigação. Estes disparadores podem ser objetos, imagens ou temas apresentados a partir de uma pergunta ou problematização (GARANHANI, MARTINS, ALESSI, 2013).

Utilizamos como disparadores das primeiras rodas de conversas com cada grupo a seguinte indagação: Se um dia uma pessoa que nunca conheceu o recreio de uma escola lhe perguntasse o que é recreio, como você explicaria à ela o que é o recreio para você? As crianças buscaram responder este questionamento com base nas suas concepções do que é e para que serve o recreio. No caso do primeiro grupo, que incluiu as crianças participantes do projeto “anjos do recreio”, esta pergunta levou-os a refletir também sobre o significado da sua participação neste projeto.

Já na segunda roda de conversa duas perguntas disparadoras foram feitas, a primeira delas relacionou-se aos espaços oferecidos para o recreio na escola, desta forma, iniciamos o diálogo com a indagação: O que vocês acham do espaço que é oferecido para o recreio nesta escola? A partir das reflexões geradas em função desta pergunta, as crianças expuseram algumas críticas, elogios e sugestões a respeito do espaço que lhes é ofertado. Ao notar o esgotamento deste assunto, partimos para este outro questionamento: Quando vocês não estão na escola vocês brincam do que? Com este questionamento, a discussão gerada possibilitou-nos visualizar como, para algumas crianças, o tempo do recreio é quase o único tempo que possuem disponível para brincar, pois, mais do que

descrever suas brincadeiras, as crianças preferiram expor quando brincam após saírem da escola.

Esses dados aparecem ao longo da discussão dos resultados, não de maneira segmentada, mas articulada a outros dados provenientes das entrevistas com os gestores ou das observações do espaço e da sua apropriação.

Considerando a dinâmica deste momento e a dificuldade para se realizar o registro manualmente em diário de campo, a roda de conversa foi registrada em formato audiovisual, assim como sugerem Garanhaní, Martins e Alessi (2013, p. 327), tendo em vista que “as filmagens além de ajudarem nas transcrições das falas infantis, possibilitam também a observação de expressões corporais das crianças, o que nos revela muito sobre elas.” Os registros das rodas de conversas foram transcritos na íntegra com o objetivo de preservar as ideias e sentidos originais das falas das crianças.

Findada a etapa da pesquisa de campo com a coleta de todos os dados através dos procedimentos descritos anteriormente, a próxima fase consistiu na saída do campo de pesquisa para realizar a organização, sistematização e análise dos dados.

Nesta etapa, os dados e informações obtidos através dos diferentes instrumentos foram reunidos e organizados de forma ordenada. A sistematização foi feita por meio de quadros que facilitaram a visualização de relações entre os dados de forma mais direta, conforme sugere Minayo (2002).

A análise e discussão dos dados foi feita por meio da técnica de triangulação que consiste em um cruzamento dos dados obtidos a partir dos diferentes métodos. Isso nos possibilitou encontrar pontos de convergência e divergências entre os diferentes dados obtidos.

A interpretação dos dados da realidade investigada foi realizada buscando dar significados amplos às respostas e correlacioná-los aos referenciais teóricos e bibliográficos da pesquisa para, com isso, chegarmos a respostas dos objetivos propostos neste estudo.

3.5 ASPECTOS ÉTICOS

As questões éticas têm como parâmetros a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde/MS que dispõe diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

O presente projeto foi submetido, avaliado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa e Saúde (CEP/SD), da Universidade Federal do Paraná, sob número do CAAE: 20207119.1.0000.0102.

4 CONCEPÇÕES DO TEMPO/ESPAÇO DO RECREIO ESCOLAR: O QUE SE FAZ A PARTIR DO DITO E DO NÃO-DITO

A seção apresentará como são tratados os temas discutidos por este estudo em alguns documentos, que sustentam a organização escolar, considerando o contexto regional desta pesquisa, bem como as concepções adotadas pelos gestores da escola investigada sobre o lazer, o recreio e o espaço escolar.

Os documentos incluídos na análise foram: O Projeto Político Pedagógico (2017) e o Regimento Escolar (2017) da escola investigada; as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba — Volume 1 — Princípios e Fundamentos (2006) e Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba — Volume 3 — Ensino Fundamental (2006) e o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba (2016). As análises objetivaram compreender como as normas escritas reverberam na prática da organização e funcionamento escolar com relação ao lazer, ao recreio e a organização dos seus espaços.

4.1 A (IN)VISIBILIDADE DO LAZER, DO RECREIO E DO ESPAÇO ESCOLAR NOS DOCUMENTOS QUE SUSTENTAM AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CURITIBA-PR

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta (KRAMER, 1997, p.19).

Os documentos norteadores da educação podem ser considerados parte componente da cultura escolar a partir do que se compreende por esta, de acordo com Forquin (1993). De tal modo, registram formalmente o que é selecionado e organizado como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos a serem tutelados pela escola estabelecendo, estrategicamente, princípios, deveres, objetivos e metas a serem cumpridas pelas instituições educativas.

Considerando a estratégia a partir de Certeau (1998), esses documentos estabelecem um “lugar próprio” dentro da cultura escolar, determinando que, minimamente, se coloque em prática o que está escrito ou, por outro lado, podem ser

utilizados como ferramenta de regulação e controle das questões que podem ou não adentar o universo escolar.

Localizar a discussão do fenômeno do lazer, da organização do espaço e do recreio nas propostas pedagógicas não é sinônimo de garantia de que a escola coloque em prática o que está em registro — seja pela indisponibilidade de recursos e infraestrutura ou por escolhas induzidas pelos ideais de quem a gerencia — mas a presença desse temas, nas propostas pedagógicas, confere-lhes um “lugar próprio” que pode permitir a sua problematização e pressionar as instituições para materializá-los e a assegurar-lhes continuidade.

Dito isto, analisamos os documentos que orientam o funcionamento da escola investigada e disponibilizados por ela para acesso, sendo eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar. A análise desses documentos foi realizada a fim de identificar o “lugar próprio” do lazer, da organização do espaço e do recreio dentro da “aposta pedagógica” da escola.

O Projeto Político Pedagógico da escola investigada busca, inicialmente, contar a sua história, apresentando o panorama do local em que a escola está inserida, destacando as questões socioeconômicas, culturais, educacionais, físicas e ambientais (ver subitem 3.2).

De acordo com o PPP, a escola tem como “missão contribuir para a formação de um cidadão crítico, autônomo, transformador, que saiba viver em sociedade e esteja preparado para interagir positivamente, adquirindo valores humanos e éticos” (ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ WANDERLEY DIAS, 2017, p. 03). Os princípios sustentam-se nas Leis de Diretrizes e Bases (9394/96), nas Diretrizes Curriculares de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba (Lei 10172/2001), Cadernos Pedagógicos e Plano Curricular da Prefeitura Municipal de Curitiba.

Dentre os objetivos da escola, relacionados à aprendizagem, o documento afirma, buscar dar condições ao aluno para que desenvolva a reflexão crítica “em relação as informações recebidas em todos os segmentos da sociedade” para que possa construir seu próprio conhecimento e desenvolver autonomia para o exercício da cidadania.

Seguindo esta linha de pensamento, podemos considerar que o objetivo da escola investigada abrange a demanda relacionada a educação para o lazer, pois preocupa-se em desenvolver o senso crítico do estudante para todos os segmentos da sociedade e isso inclui, portanto, a dimensão do lazer. Interpretando o documento sob esta ótica, esse

fenômeno deveria ser objeto da educação, pois enquanto uma dimensão da vida (RECHIA, 2017), também está sujeito a receber informações de variadas fontes, por isso necessita ser problematizado no ambiente escolar.

A problematização do lazer na escola, ou seja, a educação para o lazer, enquanto objeto da educação, é constituída por procedimentos didático-pedagógicos, conteúdos selecionados e objetivos a serem atingidos. Desta forma, em que proporção o tempo/espaço do recreio relaciona-se a estes elementos que compõem a educação para o lazer, se nele essas características não se fazem presentes?

Ao pensarmos no tempo/espaço do recreio, como uma parte da organização escolar, que se aproxima ao tempo/espaço do lazer, podemos considerar que, nesse contexto, é onde a educação para o lazer, realizada durante as aulas formais, se manifesta; ou onde a educação pelo lazer acontece, por meio das experiências lúdicas infantis empreendidas. É sob este prisma que visualizamos a relação lazer-espaço-recreio, considerando o espaço escolar como suporte da experiência de lazer da criança, vivenciada no tempo do recreio. Por estas razões, interessou-nos compreender como o recreio é considerado pela proposta pedagógica da escola.

Percebemos, através da análise do PPP, que o recreio não é explicitamente citado no documento. Há apenas uma referência ao intervalo dado após o almoço. Esse intervalo é denominado por todos(as) na escola como recreio, porém no documento não é citado desta forma. Ocorre das 12h às 13h e, segundo o PPP, este é o tempo de descanso e de lazer dos estudantes.

De acordo com o documento, neste período “são oferecidas atividades diversificadas de lazer como: jogos, brinquedos e brincadeiras e um espaço de soninho para aqueles que sentirem necessidade” (ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS, 2017, p. 37). O PPP traz que esse espaço soninho ainda não é um espaço ideal, mas é oferecido, no entanto, durante as observações de campo, vale ressaltar que este espaço não foi presenciado na escola.

Observamos, nesse trecho do documento, a menção à experiência de lazer, localizada no intervalo após o almoço, com a oferta das atividades supracitadas. Porém, as mesmas atividades também foram observadas ocorrendo, em menor proporção, nos recreios matutinos e vespertinos, contudo, neste caso não são relacionadas pelo PPP, como possíveis experiências de lazer, o que leva ao questionamento: Não seria possível viver uma experiência de lazer em 15 minutos?

A partir do estudo das dimensões que compõem esse fenômeno, é possível afirmar que sim, se a experiência vivida for sustentada pela dimensão lúdica, de livre escolha do sujeito e atingir uma intensidade que a eleve a esta caracterização. Não há pré-determinado, um quantitativo de tempo considerado ideal ou adequado para a experiência de lazer, bem como não são classificadas as atividades como de lazer ou não, de acordo com seu tempo de duração.

O que os estudiosos do campo do lazer (MARCELLINO, 2002b; GOMES, 2004; MASCARENHAS, 2004; RECHIA, 2017) salientam é que deve-se ter garantido um tempo e um espaço adequado para este, visto que, trata-se de um direito social básico e necessidade humana, deste modo, estes elementos garantem que o tempo/espaço de lazer seja considerado na organização da vida social, ou seja, que se produzam políticas públicas voltadas a democratização do acesso e que se delimite o tempo de trabalho.

Com relação a organização dos tempos e espaços da escola, a LDBEN (1996) prevê autonomia para cada instituição administrá-los de acordo com a sua realidade. O PPP, da escola investigada, afirma que esses elementos são condições essenciais para que se contemple no planejamento os diferentes saberes a serem desenvolvidos pelas escolas de tempo integral. Destaca ainda que seu currículo não pode ser pensado apenas com atividades realizadas em salas de aula, porque o espaço físico ampliado permite opção por atividades igualmente educativas, que proporcionam ao aluno a ampliação do seu universo de referências.

No entanto, aborda brevemente a organização do espaço físico, discriminando número de salas de aulas, salas administrativas ou almoxarifados por edifício, equipamentos de sala de aula como lousas, televisão e computadores e, para além dos edifícios, o documento cita que a escola possui duas quadras esportivas, cancha de areia e o parque, mas não elucida ou apresenta orientações que auxiliem a organização dos espaços à maneira defendida.

A organização do tempo descrita, no PPP, é orientada pela carga horária de 9 horas diárias, visto que, a escola funciona em tempo integral. O documento afirma que dentro desta carga horária são consideradas atividades de lazer, mas não especifica quando isso ocorre, exceto por aquela menção ao intervalo após o almoço.

Esse tempo de permanência na escola de tempo integral ocupa mais de um terço (1/3) do tempo diário da criança. Quando voltam para casa, a lista de obrigações nem sempre se encerra. O relato de suas rotinas, das crianças participantes das rodas de

conversa, revela que, para algumas, a preparação para o sucesso profissional não se reduz a educação escolar.

Diogo: Eu vou dar a minha rotina. Das 06h da manhã até as 07h da manhã eu brinco de fazer a lição de casa. [fala com sarcasmo]

Pesquisadora: é uma brincadeira para você?

Diogo: Não, mas... [risos]. Das sete as sete e meia eu brinco de me arrumar para ir para a escola [risos]. Das sete e meia as oito eu brinco de entrar no carro e chegar na escola. Das oito as cinco da tarde eu brinco de ficar na escola o dia inteiro estudando [risos]. Das cinco e meia as oito e meia eu brinco de ir na minha prima para ter aula particular, para o colégio militar. Das oito as nove da noite eu brinco de ir tomar banho. Das nove as dez da noite eu brinco de arrumar a casa com a minha mãe e das dez as onze horas da noite eu brinco de dormir. Daí eu acordo as seis e começa tudo de novo.

Pesquisadora: E quando você brinca de verdade?

Diogo: Olha, só no final de semana.

Alana: Assim, vou contar minha rotina também. Quando eu volto da escola, eu tomo café, daí eu tomo banho e daí vou estudar um pouco. Daí eu brinco um pouco com o meu gato. E daí, eu coloco ele no quarto da minha irmã. Aí eu estudo mais umas três horas.

Gustavo: Oi? Só sabe estudar.

Pesquisadora: Você brinca um pouco com seu gato e volta estudar?

Alana: Sim, mais umas três horas. Isso todo dia, todo dia. Se não tiver quatro horas minha mãe me... e daí, eu vejo a novela e vou dormir. Daí no sábado, eu acordo seis horas da manhã e vou para o cursinho, fico lá até uma hora. Daí eu volto, estudo mais um pouco e vou para a casa de algumas pessoas.

Pesquisadora: E você faz cursinho do que?

Alana: Ah, de tudo, matemática, português, redação, história, geografia.

Thiago: Não basta a escola, né? Nossa.

Gustavo: Não, não, e o que que estuda na escola? Pra que vir para a escola?!

Alana: Então, no sábado eu fico assim, estudo até umas quatro horas, daí eu vou para a casa da Jennifer. Daí, domingo, eu durmo até tarde e as vezes a gente vai almoçar no meu vô. E, eu não fico livre, também tenho que estudar.

Bruna: Nossa, mas...

Gustavo: Cruel.

A partir desses relatos, é possível visualizar o que Nídio (2012) afirma sobre o tempo com o qual ficam as crianças, após serem liberadas das obrigações escolares. De acordo com o autor, esse tempo é particularmente visado e valorizado na sua função social, por isso é frequente e intensamente utilizado por outras instituições, que funcionam muito próximo ao formato da escola e, junto a outros tempos necessários a criança para suas necessidades próprias ou de apoio à família, tornam cada dia mais reduzida a possibilidade real de um tempo para ser vivido de maneira exclusiva e autônoma pela criança e para a criança.

Como já discutido em capítulo anterior, Marcellino (1996) e Rechia (2006) chamam atenção à redução do tempo livre e dos espaços disponíveis à experiência lúdica da criança, resultante da reorganização social com a chegada do período moderno, demarcado pelas revoluções industriais, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Negado, na sociedade moderna urbano-industrial, para o ser-humano como um todo, em nome da racionalidade e da produtividade, o lúdico ficou restrito à criança, considerada como faixa etária “improdutiva”. Mas, **mesmo para a criança, o lúdico vem sendo negado, cada vez mais precocemente** (MARCELLINO, 1996, p. 9, grifos nossos).

A realidade apresentada por estas crianças reflete, não por completo, a negação do lúdico às crianças, mas indica uma grande redução dele, em seu cotidiano, sendo pouco o tempo destinado à essa experiência. Para as outras crianças, que dialogaram nas rodas de conversa e que não possuem uma quantidade tão grande de tarefas, o principal tempo de lazer afirmado por elas esteve entre os finais de semana.

Diante disso, os momentos lúdicos vividos na escola, durante a semana, tornam-se representativos e significativos para a garantia do direito ao lazer da criança e, desta forma, podemos considerar o brincar no recreio escolar como uma das experiências de lazer da criança.

Snyders (1988) problematizou o tempo de vida dos sujeitos ocupado pela escola. Para o autor, a primeira função da escola destina-se ao preparo para “o futuro, para a vida de adulto, em particular, para uma profissão” e isso é “profundamente interiorizado pelos alunos” (SNYDERS, 1988, p. 12). A segunda função está relacionada ao tempo de vida ocupado pela escola, pois, da educação infantil à universidade, este preenche aproximadamente 20 anos de vida do sujeito — considerando-se aqueles que possuem condições sociais favoráveis para completar este ciclo. Ou seja, na sua visão, a escola destina-se a ocupação “útil” do tempo e prepara para o sucesso profissional.

Frente a esse panorama, Snyders questiona se a escola proporciona aos sujeitos a alegria, na mesma proporção, em que exige tantos esforços e sugere à escola uma transformação que a faça considerar o aluno no presente e não no devir.

A questão não é diminuir o tempo passado na escola, mas sim rever como esse tempo está sendo vivido pela criança em busca de um equilíbrio. É neste sentido que visualizamos necessidade de se demarcar, com maior evidência, nas rotinas escolares, o tempo destinado às experiências de lazer das crianças a serem vividas no presente.

Mesmo as reflexões de Snyders reportando-se à década de 80, foi possível notar, a partir da análise do PPP - que não localiza o tempo destinado ao lazer na rotina diária - e também, a partir do relato de rotina das crianças, preenchido excessivamente por tarefas consideradas “produtivas”, essa restrição do lúdico e a centralização dos esforços da escola e da família, no preparo para o mundo do trabalho, como uma realidade ainda atual.

A maneira como se expressaram essas crianças relatando sua rotina, também evidenciou um certo conformismo com essa situação, corroborando à afirmação de Snyders (1986), de que esse discurso é facilmente incorporado nos alunos.

O recreio, propriamente dito, não é citado pelo PPP, conseqüentemente o projeto realizado na escola também não está registrado no documento, nem orientações ou modos de conceber, planejar e organizar este tempo/espaço.

Buscando ampliar a análise desses temas, que estão sendo discutidos há alguns outros documentos que sustentam a elaboração do projeto político pedagógico escolar, olhamos para as **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba Volume 1 — Princípios e Fundamentos (2006a)**. Nelas, não há citação direta ao recreio e como consequência não é discutido também nenhuma forma de organizar o espaço que lhe é destinado. O lazer aparece juntamente ao esporte quando o documento se refere aos direitos assegurados pelo ECA e, quando discute as atividades ofertadas pelo Programa Comunidade Escola, destacando o esporte e o lazer como um dos cinco eixos estruturantes do programa.

Já nas **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba Volume 3 — Ensino Fundamental (2006b)**, o terceiro capítulo trata da organização do tempo e do espaço. O documento compreende que esses elementos estão diretamente ligados as questões de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, afirmando que

a organização do tempo escolar deve possibilitar ao estudante o estabelecimento de relações essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem (CURITIBA, 2006b, p. 5).

As diretrizes incumbem aos profissionais da educação a tarefa de organizar o tempo e o espaço escolar, para possibilitar o desenvolvimento dessas habilidades. Mas, não são apresentadas orientações relacionadas a maneira como devem ser organizados estes espaços, apenas indicado que é preciso considerar as especificidades dos estudantes. De acordo com as diretrizes,

É preciso considerar os estudantes em suas especificidades e potencialidades, desenvolvendo ações e espaços que os tenham como centro da organização do processo pedagógico, no qual suas vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados. Isso implica em reorganização da escola levando em conta os tempos da vida, das aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes (CURITIBA, 2006b, p. 5).

As referências ao lazer, neste volume, são mais presentes como conteúdo e objetivo a ser trabalhado pelos componentes curriculares, como Educação Física, no qual é tratado como objetivo a ser alcançado pelo professor para que o estudante possa “Identificar-se com elementos da cultura corporal como uma opção de prática corporal de lazer, utilizando-os nos tempos disponíveis” e, como critério a ser avaliado, para que o professor constata se a partir das vivências em aula o estudante “Realiza, fora do contexto escolar, elementos da cultura corporal em tempos livres como opção prática de lazer” (Ciclo II — 1.^a e 2.^a etapas (4.^o e 5.^o anos do Ensino Fundamental de nove anos) ou “Reconhece e utiliza, fora do contexto escolar, elementos da cultura corporal em horários livres, como opção prática de lazer, reconhecendo-os como necessidade e direito do cidadão” (Ciclo III e IV — (6.^o, 7.^o, 8.^o e 9.^o anos do Ensino Fundamental de nove anos) (CURITIBA, 2006b, p. 79, 80, 84).

Outro documento analisado foi o **Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba – 1º ao 9º ano (2016a)**. Esse documento começou a ser organizado em 2013 e, está em vigência desde 2017. Segundo o site da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, a construção do Currículo atualiza a proposta pedagógica apresentada nas Diretrizes para a Educação Municipal que estava vigente desde 2006.

Ele foi organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática (Matemática); Ciências da Natureza (Ciências) e Ciências Humanas (Geografia, Ensino Religioso e História), de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e está disponível em 5 Volumes: Princípios e Fundamentos, Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza e Área de Ciências Humanas.

O **Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba — 1º ao 9º ano (2016a)** define os componentes curriculares e os conteúdos que a escola deve trabalhar, nos tempos curriculares. Seu primeiro volume traz os princípios e fundamentos importantes, para orientar a construção curricular das escolas e, conseqüentemente, a sua organização e funcionamento em função de uma proposta defendida.

Nesse volume, é destacado, inicialmente, alguns conceitos importantes para essa discussão, dentre eles a função do Projeto Político Pedagógico das escolas, afirmando ser “o documento que expressa o trabalho da escola. Ele parte do diagnóstico da prática pedagógica em direção ao plano de ação, movido pela concepção que sustenta a ação

pedagógica” (CURITIBA, 2016, p. 12). Ou seja, o PPP define como a escola se organizará para realizar o trabalho educativo e fazer cumprir a sua proposta.

O Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba — Princípios e fundamentos (2016b), compreende os espaços e tempos escolares enquanto elementos constitutivos do currículo que devem ser planejados pela escola.

Nesse sentido, o espaço escolar não é neutro e deve ser planejado e reorganizado enquanto flexibilizador do trabalho educativo, pois, “a disposição dos materiais, os arranjos dos mobiliários, a estrutura planejada, a apresentação e a construção dos trabalhos das crianças e educandos(as) refletem as concepções de ensino e aprendizagem” (CURITIBA, 2016, p. 25).

Reconhece o espaço como não neutro e, sendo assim, que a maneira como se organiza é reflexo da concepção que se tem sobre o educando(a) e de ensino aprendizagem. Além disso, afirma que os saberes escolares, encaminhamentos metodológicos e a organização do espaço e do tempo escolar devem articular-se para atingir os objetivos de aprendizagem.

Ao organizar o trabalho didático no espaço escolar é necessário considerar que as **salas de aulas** constituem-se pela heterogeneidade. O atendimento adequado à heterogeneidade pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos(as) educandos(as). A interação entre educandos(as) com diferentes níveis de conhecimento em uma mesma atividade é positiva para o processo de ensino. Há que se planejar e propor atividades diversificadas e diferenciadas em um mesmo tempo, considerando a diversidade de conhecimentos dos(as) educandos(as) (CURITIBA, 2016, p. 17, grifos nosso).

Ocorre que, essas afirmações destacadas pelo currículo até aqui não salientam os tempos/espaços do recreio, como parte integrante desse currículo e, assim, a leitura e interpretação do documento leva a centralização da discussão apenas às salas de aulas. Mas, a heterogeneidade da sala de aula é a mesma do tempo/espaço do recreio, para tanto ele também deve ser planejado pelos profissionais da educação de forma a considerar isso. Além de que, o espaço para fora da sala de aula também pode ser um espaço de aula, e não apenas para a Educação Física.

Esta situação é confirmada pelos participantes entrevistados, quando questionados acerca de materiais disponibilizados a eles para auxiliar o planejamento e organização dos tempos/espaços escolares. Um integrante da equipe pedagógica destacou que utiliza um documento para orientar os ASE em relação a organização do espaço.

A gente tem um documento do Núcleo [de educação] que se chama Ambiente Educativo, está disponível no site “Cidade do Conhecimento”. Esse documento orienta que os espaços sejam ações intencionais, mas ele não

especifica o recreio, ele especifica a escola como um todo. Então assim, se tiver um cartaz, tem que ser um cartaz intencional, com o tipo da letra, com o tamanho, o desenho... ele orienta isso. Mas, não o recreio.

(Entrevista com um integrante da equipe pedagógica -1)

O documento citado por este entrevistado(a) não foi encontrado no portal da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, mas a busca nos levou a outros como o **“Educação Em Tempo Integral De Curitiba: Tempos, Espaços e Números” (2016c)** — documento que apresenta o histórico de implantação da Educação em Tempo Integral em Curitiba e orientações relacionadas a organização do espaço, as quais também são direcionadas às salas de aula.

A escola investigada oferece a educação em tempo integral desde 1992, ou seja, a partir desta data ampliou a jornada escolar e reorganizou seus tempos e espaços para atender aos novos objetivos do currículo proposto para a Educação Integral. É fato que desde essa época as propostas curriculares passaram por inúmeras transformações e a escola teve de acompanhá-las e adaptar-se as condições estruturais de onde encontra-se instalada. Hoje, de acordo com o **Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba — 1º ao 9º (2016a)**, a ampliação da jornada é entendida como estratégia para qualificar as atividades pedagógicas integralizando o trabalho educativo de todas as áreas e concebendo a escola como espaço de formação humana.

O lazer é discutido neste documento, na seção que trata da educação em tempo integral, como parte curricular da jornada ampliada da escola de nove horas, desenvolvido por meio das práticas de esporte e lazer.

Nos projetos da área de Esporte e Lazer, são ofertadas atividades pedagógicas de determinada modalidade esportiva ou de lazer, respeitando a faixa etária dos(as) educandos(as). O planejamento dos projetos contempla o histórico, as regras básicas e os fundamentos do esporte, as atividades pré-desportivas e o jogo propriamente dito. Entre os projetos dessa área estão o atletismo, a ginástica, o xadrez, o tênis e a capoeira (CURITIBA, 2015, p. 27).

O esporte, nesse caso, é uma das manifestações de lazer dentre o rol de atividades que este fenômeno envolve. No entanto, existem outros interesses culturais do lazer que poderiam ser explorados pelos projetos de lazer inseridos na escola.

Dumazedier, já em 1980, identificou outros quatro interesses culturais do lazer, além do físico-esportivo, no qual se enquadra o esporte. Dentre os outros identificados pelo autor, têm-se: interesses artísticos (teatro, música, dança, fotografia, cinema e literatura), interesses sociais (experiências realizadas no lazer entre família, amigos,

colegas de trabalho e clubes), interesses manuais (manipulação de objetos e produtos sem fins lucrativos como artesanato, plantação de horta e pintura) e interesses intelectuais (atividades ligadas a informação como leitura e jogos de estratégia). Recentemente, outros interesses vêm sendo considerados, como os virtuais — uso de internet, conexão em rede (SCHWARTZ, 2003) e os turísticos — visitar espaços públicos ou outras cidades (CAMARGO, 2003).

Sabemos que estes interesses não se findam aqui, outros estudos sempre serão necessários para afirmar no campo acadêmico outras categorias, acompanhando as transformações que desencadeiam novos interesses. Contudo, esses estudos já indicam que a gama de atividades de lazer que mobilizam interesse em diferentes sujeitos inclui mais do que as práticas do campo físico-esportivo.

Outro documento encontrada nestas buscas foi o caderno de **“Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de Educação em Tempo Integral” (2016d)**. Nesse, há uma discussão um pouco mais ampliada sobre a concepção de espaço educativo e orientações sobre a maneira como devem ser planejados. O documento utiliza como referência o conceito de ambiente educativo de Forneiro (1998)²². Porém, novamente as contribuições são direcionadas às salas de aula.

Este documento também afirma que “o espaço não é neutro, reflete em sua organização concepções de ensino-aprendizagem e de sociedade” (CURITIBA, 2016c, p. 129), o que corrobora com a concepção de como o espaço se produz, segundo Lefebvre (2016), sendo influenciado por diversos interesses. Neste sentido, a precária infraestrutura dos espaços destinados aos recreios nas escolas é reflexo de interesses que ainda pouco consideram a potencialidade das experiências lúdicas infantis e de lazer para o desenvolvimento humano. Ao contrário, o cenário de precariedade não seria uma realidade nas escolas.

O último documento consultado foi o mais recente caderno lançado pela Prefeitura Municipal **“Curitiba Brinca — Ensino Fundamental e Ludicidade: possibilidades curriculares em diferentes tempos e contextos” (2019)**. Trata-se de um

²² Para Forneiro (1998), a integração de quatro dimensões na organização do espaço escolar é o que o transforma em um ambiente educativo. Essas dimensões são: física (estrutural), funcional (polivalência de usos), temporal (organização do tempo vivenciado em diferentes espaços da escola) e relacional (possibilidades de relação que podem se estabelecer entre crianças e entre essas e adultos).

documento direcionado aos professores da rede municipal, que apresenta uma série de atividades consideradas lúdicas, indicadas para utilização em aulas formais de componentes curriculares do ensino fundamental. O mesmo também não menciona o recreio, não discute o lazer, nem orientações sobre a organização do espaço.

Em síntese, a partir da análise do que está sendo dito pelo Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba — Volume 1 — Princípios e Fundamentos (2006), Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba — Volume 3 — Ensino Fundamental (2006), Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba (2016) e outros complementares, é perceptível que o recreio ainda não possui “lugar próprio” dentro desses documentos, o que reflete, por exemplo, na ausência de orientações, no Projeto Político Pedagógico, direcionadas ao tempo/espaço que lhe é destinado na escola, mantendo-o, desta forma, como uma parte do funcionamento escolar que os profissionais podem encontrar dificuldades para organizá-lo e planejá-lo de maneira intencional.

A proposta educativa, contida nos documentos analisados, é conflitante ao que sugere o Parecer 02/2003 emitido pelo CEB e o estudo de Cabrita (2005) em relação ao tempo/espaço do recreio. Esses orientam que, por meio dos projetos educativos defendidos pelas escolas, seja vinculada a importância do tempo/espaço do recreio, definindo-se objetivos e fazendo-se constar o recreio como carga horária efetiva, parte do funcionamento escolar e dos processos de aprendizagem.

A organização dos tempos e espaços escolares é discutido pelos documentos como sinônimo de sala de aula, ou seja, quando este tema é mencionado, as orientações estão direcionadas a sala de aula, induzindo a interpretação de que este seria o único espaço pedagógico que deve ser planejado e organizado e que a maneira como se apresenta interfere no desenvolvimento e aprendizagem do estudante. Entretanto,

Entendendo a escola como sendo constituída por diversos espaços além dos tradicionais como as salas de aula, laboratórios e biblioteca, nos demais espaços, como os pátios, por exemplo, experiências e aprendizagens significativas podem ocorrer e se consolidar, passando muitas vezes despercebidas aos olhos, vigilância e conhecimento de professores, funcionários, gestores, pais, responsáveis e inclusive de muitos estudantes. Essas experiências poderiam ser calcadas nos princípios da ludicidade e do lazer (FONSECA, 2014, p. 142).

A demarcação do tempo do recreio enquanto tempo livre, ou tempo de lazer da criança na escola, também não é visível nos documentos. Todavia, frente a rotina exposta pelas crianças, torna-se um tempo representativo para a garantia do direito ao lazer, ao

brincar e à liberdade preconizados por documentos como o ECA, Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC-1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); e significativo para a perpetuação da cultura lúdica infantil.

A este ponto, é válido demarcar também, que enquanto um tempo que passou a ser respeitado a partir de recomendações legais, destinado as experiências de lazer da criança, das quais a ludicidade é a dimensão central, não é um simples tempo livre, que não está sujeito à interferências de qualquer natureza, mas sim um tempo conquistado para a criança.

O lazer, quando mencionado pelos documentos, está localizado entre os direitos básicos sociais garantidos pela Constituição Federal do Brasil ou pelo ECA. Nas antigas diretrizes curriculares (2006) aparecia com maior frequência nos componentes curriculares: Educação Física, Geografia e História. No currículo mais atual (2016), também aparece como objeto dos componentes curriculares: Línguas Estrangeiras, Geografia e Educação Física. Quando este documento se refere a Educação Integral, o lazer é considerado parte das práticas que compõem o currículo da escola de tempo integral e que se materializa por meio dos projetos de esporte e lazer ofertados pela SME às escolas. Contudo, estes projetos dão enfoque ao interesse físico-esportivo, vinculado ao fenômeno do lazer.

Já no PPP da escola analisada, ao referir-se aos direitos básicos que devem ser assegurados aos sujeitos numa sociedade que oferte a possibilidade real para o exercício da cidadania, o lazer não é citado. Isso leva a interpretação de que, na concepção da proposta político pedagógica da escola, por desatenção ou por desconsideração mesmo, a experiência de lazer não representa possibilidade para construir essa sociedade almejada, além de evidenciar que para a escola não é clara a relação entre tempo/espço de recreio, oferta de espaço adequado e direito ao lazer.

É válido salientar, antes de finalizar a reflexão, a nossa ciência de que os projetos pedagógicos e a ação pedagógica são imbuídos de intencionalidades, as quais carregam em si influências dos valores individuais e coletivos, que regulam as sociedades hodiernas. Dito isto, compreendemos que o lugar do lazer, do recreio e da organização do espaço escolar nos documentos do contexto analisado não é uma realidade particular, mas sim reflexo do lugar que estes temas ocupam na sociedade e, conseqüentemente, dos interesses de um projeto educativo muito mais amplo.

Ao fim da análise destes documentos, não encontramos elementos que auxiliam a escola a organizar e planejar o tempo/espço do recreio escolar, bem como também é ausente o estabelecimento da relação lazer-espço-recreio escolar. Ou seja, esses temas ainda estão na condição de “não-ditos” da cultura escolar, mas são reais na cultura da escola.

Diante do que foi exposto pelos documentos analisados neste capítulo e sustentada pela perspectiva teórica de Dumazedier (1980), percebemos que não há uma preocupação com a organização das experiências de lazer, seja ela no tempo/espço do recreio ou em outros tempos curriculares, a partir do interesse dos sujeitos, assim como também não é prevista a participação da criança neste processo.

Nesse sentido, consideramos que a abordagem dos interesses culturais do lazer fundamentada na classificação de Dumazedier (1980), poderia inspirar estudos do tipo nas instituições escolares, para fundamentar novas proposições e diretrizes a respeito das práticas relacionadas ao lazer oferecidas aos estudantes, vislumbrando uma abordagem mais ampla das culturas.

Isto posto, tentando compreender também como os atores envolvidos com a gestão do tempo/espço escolar agem diante destes ainda “não-ditos”, as seções seguintes buscaram identificar como esses atores orientam e são orientados para organizar e planejar o recreio. Para isso, em um primeiro momento, analisamos as atribuições profissionais do cargo e as possibilidades de formação oferecidas ao ASE, em alguns documentos e através de dados das entrevistas. Em seguida, essencialmente por meio dos dados das entrevistas, apresentamos como os gestores (equipe diretiva, equipe pedagógica e equipe de ASE) concebem o tempo/espço do recreio e que relações estabelecem com o fenômeno do lazer. Os enunciados das crianças, provenientes das rodas de conversa, também aparecem nestas seções, complementando ou contraponto os dados.

4.1.1 O papel do ASE no tempo/espço do recreio para além da vigilância e do controle

O tempo/espço do recreio, considerado como espço propício às manifestações culturais (GUZZONI, 1998), ao exercício da cidadania (CABRITA, 2005), “microcosmos da sociedade” (NASCIMENTO; SOUZA, 2014); tempo/espço onde crianças processam e produzem cultura enquanto brincam (SPRÉA, 2018), envolve, portanto, uma complexidade incomensurável.

Diante disso e do que ainda não está dito, ou seja, encaminhado ou estruturado pelos documentos para guiar o trabalho do ASE, questionamo-nos como eles são orientados, em situações de formação oferecidas pela escola ou pela SME, para lidar com a complexidade do recreio. Frente essas indagações, nas análises dos documentos, direcionamos nosso olhar também para como é tratada a formação e as atribuições profissionais dos auxiliares de serviços escolares.

Conforme Spréa (2018, p. 96), no cotidiano escolar, “[...] Esses profissionais acabam por gerenciar as experiências lúdicas das crianças sem necessariamente contar com uma diretriz pedagógica comum, um plano ou uma normatização específica que os oriente”.

De fato, na seção que trata da formação dos profissionais da escola, o PPP apresenta a formação inicial de professores(as) pedagogos(as), articuladora pedagógica, auxiliares de serviços escolares e agentes administrativos destaca a formação de cada um destes e, em seguida, aborda o plano de formação continuada, no entanto, refere-se apenas à(os) professores(as), não contemplando os demais profissionais que compõem o universo escolar, tanto em relação aos cursos ofertados pela SME quanto as reuniões pedagógicas organizadas pela escola.

A partir das observações do recreio percebemos que muitos acontecimentos dele são geridos a partir da autonomia das crianças, ou seja, por meio da capacidade para resolver conflitos, tensões, disputas entre elas mesmas, tendo em vista que a dinamicidade do tempo/espço do recreio torna impossível que todos as ocasiões sejam auxiliadas ou controladas pelos profissionais. Entretanto, a mediação do adulto neste contexto não deixa de ser imprescindível, especialmente — mas não somente — para auxiliar na resolução de brigas que fogem ao controle das crianças e para prestar atendimento em casos de acidentes.

Segundo Cabrita (2005), é nestes momentos que a intermediação dos profissionais atuantes contribui com a educação para a cidadania através de aprendizados relacionados à convivência social, à democratização no uso do espaço, ao respeito as diferenças, entre outros. Para Spréa (2018, p. 99), a função do ASE também “impacta significativamente a vida escolar e adquire importância para os projetos pessoais das crianças, sobretudo no que diz respeito aos seus propósitos lúdicos”. Ou seja, a atuação desses profissionais no tempo/espço do recreio envolve processos educativos, indo além da vigilância e controle. Contudo, esses profissionais estão ou são acompanhados e

preparados para lidar com a multiplicidade de questões que envolvem o recreio? Buscando respostas, investigamos quais oportunidades de formação são oferecidas aos ASE's na escola e pela SME.

Em conversa com um auxiliar de serviços escolares, durante uma das primeiras observações, ficou explícita a necessidade de formação destes profissionais para auxiliar a criança a desenvolver sua autonomia no gerenciamento de suas relações sociais e, especialmente, tratá-las com respeito, compreendendo as suas especificidades e individualidades.

Hoje ocorreu ali uma situação entre as duas meninas [um desentendimento ocorrido durante o recreio] e eu alterei a voz com elas, disse: — Quem das duas está mentindo? [...] A gente não tem formação para lidar com essas coisas... então mandei lá para a pedagoga. [...] Para nós inspetores(as) é feito muita pouca coisa [referindo-se à formação específica]. Eu trago minha bagagem de mãe e avó... O ASE 2 tem ensino superior, mas é em outra área, também não tem formação para lidar com esse tipo de situação.

(Diário de Campo, 27 de agosto de 2019)

A abordagem utilizada nessa situação não condiz com as orientações que preconizam a atuação profissional na educação da criança. Sem a compreensão ampliada sobre criança, infância, espaço e lazer (temas fortemente relacionados ao recreio), não somente neste tipo de situação conflituosa são evocadas as bagagens pessoais, para lidar com os acontecimentos. Spréa (2018) provou isso a partir de sua tese, analisando as maneiras como esses profissionais lidam com as experiências lúdicas infantis, durante o recreio. De acordo com o pesquisador, muitas vezes, essas experiências são influenciadas, interrompidas ou proibidas por “motivações que levam os profissionais da escola a optar pela proibição de uma determinada brincadeira não apenas de ordem pedagógica, mas também econômica, social, moral, religiosa ou afetiva” (SPRÉA, 2018, p. 118).

Nas entrevistas realizadas com os auxiliares de serviços escolares, todos eles afirmaram terem sido convidados pela primeira vez, em 2019, para participar de reuniões pedagógicas realizadas pela escola. Porém, dentre os assuntos tratados nas reuniões, raramente o recreio entra em pauta para se discutir como deverá ser organizado, qual sua função dentro do funcionamento escolar ou com o que ele deve contribuir para o estudante. De acordo com um dos integrantes da equipe diretiva da escola,

O espaço/tempo do recreio é discutido esporadicamente em reuniões. Não que haja uma reunião só para isso, mas a gente tem as reuniões pedagógicas e administrativas que a escola faz e nessas reuniões, quase todas as vezes, o recreio é pauta dela.

(Entrevista com integrante da equipe diretiva 1)

Conforme as afirmações dos ASE's entrevistados, nessas reuniões em que puderam participar, foram discutidos assuntos como quando da ocorrência de conflitos entre estudantes, questões de comportamento consideradas inadequadas pela escola ou conscientizar os ASE's sobre estudantes que possuem algum tipo de deficiência.

Nesse sentido, as orientações dadas pela equipe diretiva e pedagógica da escola não envolvem temas relacionados a como organizar e planejar o tempo/espço do recreio escolar. As únicas orientações restringem-se a separação entre os ciclos I e II durante o recreio e a como lidar com conflitos e estudantes que apresentam comportamentos dissonantes ao que a escola considera adequado, a exemplo disso um dos entrevistados afirmou:

Eles dão assim, orientações em relação a determinados alunos que estão oferecendo algum tipo de problema, se algum aluno costuma agredir os outros eles pedem para a gente observar mais aquele aluno, ou talvez tirar ele de uma atividade que deixa ele nervoso.

(Entrevista com ASE 3)

Nesta situação, notamos que a exclusão é utilizada como recurso na resolução dos conflitos, o que é incompatível para um ambiente educativo destinado especialmente ao preparo do sujeito para o exercício pleno da cidadania, segundo a Constituição de 1988. Em casos como esse, a equipe responsável pela orientação dos profissionais na escola deveria contribuir para a desconstrução desses modos de operar, ao invés de reforçar a sua reprodução.

Nas escolas municipais de Curitiba, existem quatro reuniões de Organização do Trabalho Pedagógico, que são previstas conforme regulamentação normativa da SME. Nestas são realizadas discussões referentes ao cotidiano escolar, bem como estudos de aprofundamento.

Durante as observações de campo, presenciamos a realização de duas destas reuniões na escola investigada. Posteriormente, em conversa com os ASE's, que haviam sido convidados a participar, um deles comentou que os temas que tinham sido discutidos eram pedofilia e inclusão mas, na sua análise, "Tudo que é feito pelo sistema [de ensino municipal] é considerado da porta da sala para dentro" (Diário de Campo, 27 de agosto de 2019), pois a discussão havia sido direcionada para esse contexto. Não obstante, estes temas também perpassam o tempo/espço do recreio e se expressam através do comportamento e das brincadeiras empreendidas pelas crianças.

Contudo, ainda assim, a participação dos ASE nestas reuniões sinalizou um avanço, pois, segundo eles mesmos, em anos anteriores não eram incluídos nesses momentos.

Corroboramos com Spréa (2018) de que a ausência de formação superior não reduz a atuação competente do ASE, no acompanhamento das crianças durante o recreio. Muitas vezes, eles acabam conhecendo e estabelecendo vínculos maiores que os próprios professores(as). Porém, acreditamos que um maior suporte, orientação e acompanhamento na formação do ASE, auxiliaria e facilitaria o seu próprio trabalho no cotidiano do recreio como, por exemplo, no uso de abordagens adequadas para falar com a criança sem apelar à alteração de voz e ações coercitivas e excludentes; atuando no desenvolvimento da sensibilidade necessária para a educação da criança; na compreensão da experiência lúdica e do lazer e favorecendo a potencialização dessas experiências, ao contrário da sua limitação.

É claro que isso deve ser acompanhado do número de profissionais compatível ao número de crianças que a escola atende. Na escola investigada, com o quadro incompleto de ASE's, a proporção era de aproximadamente 100 crianças para cada um ASE. A situação exige deles criatividade para organizar o espaço do recreio, sensibilidade para dialogar com muitas crianças e, às vezes, com várias ao mesmo tempo, conhecimento para saber como agir de maneira ética, garantindo respeito à criança e sua própria segurança em âmbitos legais. É nesse sentido que objetivamos destacar como uma formação mais abrangente e contínua poderia lhe contribuir.

Ainda sobre as ações formativas dos ASE's, investigamos como a Secretaria Municipal da Educação vem abordando este tempo/espaço e o que é oferecido aos profissionais responsáveis pela organização e cuidado do recreio.

Atualmente, de acordo com a relação de servidores ativos em novembro de 2019, disponível no Portal da Transparência de Curitiba, existem 790 auxiliares de serviços escolares, espalhados pelas escolas públicas municipais de Curitiba. Segundo resposta à nossa solicitação de acesso à informação, enviada pelo Núcleo de Gestão Pública da Secretaria Municipal da Educação, em síntese, as atribuições do cargo de auxiliares de serviços escolares incluem “Zelar pela segurança e disciplina individual e coletiva, orientando os alunos sobre as normas disciplinares para manter a ordem e evitar acidentes nos estabelecimentos de ensino”. Em suma, o controle e vigilância disciplinar é a tônica

da atribuição profissional do auxiliar de serviços escolares, segundo representante da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

Resquícios de um modo operante sustentado pelo “panóptico”, um modelo de arquitetura analisado por Michel Foucault (1987), incorporado às instituições como a escola, exército, hospitais, prisões e a sua organização espacial, cuja função era facilitar e ampliar a vigilância e o controle dos sujeitos. O ASE (inspetor), visto por essa perspectiva de “zelar pela segurança e disciplina individual e coletiva”, complementa a função da arquitetura escolar e sua atuação é reduzida, então, ao controle e vigilância. Em concordância com Spréa (2018, p. 153), entendemos que

A vigília e o controle exercidos pelos inspetores, por exemplo, não atestam que haja da parte deles um desejo de simplesmente ficar interrompendo as dinâmicas de interação, a livre circulação nos ambientes e a difusão de algumas brincadeiras. Se, por um lado, os profissionais dificilmente poderiam abrir mão de exercer controle e coordenar as experiências lúdicas nos pátios escolares, por outro, há fartas evidências de que muitos deles buscam soluções que amenizam esse impasse.

É inegável, que enquanto não houver condições que auxiliem o ASE para que não seja necessário dedicar-se quase que exclusivamente ao controle e vigilância, essa será uma demanda de sua atuação. Mas, “se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela” (CERTEAU, 1998, p. 40).

O Regimento Escolar, do lócus da pesquisa, indica dezoito atribuições do auxiliar de serviços escolares na área de atuação como inspetor(a) de aluno(a), de acordo com o decreto 1119/04, e nenhuma delas correlacionasse diretamente a preparação do espaço do recreio, elaboração e aplicação de atividades ou brincadeiras. Um descompasso entre o que está normatizado e o que a realidade escolar necessita, tendo em vista que o cotidiano escolar exige essas e outras tarefas dos ASE’s, como a gestão dos espaços, equipamentos e brinquedos, além de brincadeiras do recreio.

Nas entrevistas realizadas, três ASE’s destacam que a função de promover atividades e brincadeiras, orientar o uso do espaço e disponibilizar materiais e brinquedos não são pré-requisitos do cargo, mas são demandas solicitadas pela escola e orientadas pela Secretaria Municipal de Educação. Deste modo, acabam responsabilizando-se também por estas ações e, ao fazer isso, agem na promoção e ampliação cultural das crianças ao oferecer experiências que as vezes são desconhecidas para elas, contudo, essa perspectiva ainda é pouco identificada

Não desconexo aos significados atribuídos a sua atuação no contexto escolar, um dos ASE's entende que o principal objetivo de se promover tais atividades é possibilitar o entretenimento para evitar conflitos e/ou exposições que provoquem machucados, ou seja, em busca de soluções para amenizar as dificuldades cotidianas encontradas no espaço inadequado e com a insuficiência de recursos humanos e materiais, a brincadeira é utilizada como alternativa para tentar controlar os acontecimentos do recreio.

Chamou-nos atenção, em uma das rodas de conversa, que esse entendimento também permeia a compreensão das crianças que atuam no projeto de intervenção do recreio da escola investigada. Para elas, a vivência do tempo/espaço do recreio significou oportunidade para cuidar e ajudar as outras crianças. Mas, notamos também uma preocupação, por parte delas, em manter as outras crianças “calmas”, “tranquilas” e “relaxadas”, com o intuito de amenizar a agitação exacerbada e, desta maneira, controlar acidentes e/ou conflitos.

Neste sentido, os “anjos do recreio” consideram que ao promover atividades para seus colegas, estão colaborando para o controle desta “agitação” e ao mesmo tempo protegendo as crianças. Essa maneira de compreender seu papel na organização do recreio aproxima-se ao modo como um dos ASE's concebem a importância de se promover as brincadeiras, como já citamos anteriormente. Diante disso, as crianças acabam reproduzindo relações de poder sobre seus pares, de modo semelhante a atuação do ASE.

Os cursos de formação ofertados para os ASE's, pela Secretária Municipal de Educação, são divulgados pelo caderno do Programa Veredas Formativas, no qual são refletidas as necessidades formativas dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Esse programa foi lançado em 2018 e, no seu primeiro ano de execução, ofertou aos auxiliares de serviços escolares um curso no formato de fórum²³ com 785 vagas para escolas e 41 vagas para escolas especiais. O tema do fórum foi “Desafios e possibilidades da função de auxiliar de serviços escolares”. Já, em 2019, a ação formativa teve como tema o “Desenvolvimento profissional em linhas para auxiliares de serviços escolares na RME – 2019”.

²³ Os fóruns consistem em reuniões que visam à efetiva participação de um público mobilizado a dialogar sobre uma temática. São eventos abrangentes, com duração de 4 a 8 horas, que tratam de assuntos gerais de setores diversos da Educação, distribuídos ao longo do ano letivo, e que abrangem as áreas de gestão escolar e docência em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados pela RME. (Fonte: Caderno Veredas Formativas – SME/Curitiba. Acesso em 17 dez. 2019)

QUADRO 1: CURSOS OFERTADOS AOS AUXILIARES DE SERVIÇOS ESCOLARES PELA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA EM 2018 E 2019.

ANO	TEMA	EMENTA	OBJETIVOS	VAGAS
2018	Desafios e possibilidades da função de auxiliar de serviços escolares – escolas especiais e regulares	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável 4	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para que os auxiliares de serviços escolares – inspetores de alunos – compreendam sua função social: diretrizes e princípios de atuação profissional, ética e posturas adequadas e inadequadas, possibilidades e limites de atuação. - Contribuir com a prática de jogos e brincadeiras, discutindo a importância do brincar para o desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes. - Subsidiar para a atuação dos auxiliares de serviços escolares no que se refere aos primeiros socorros e às emergências. - Ampliar o repertório cultural. 	<p>Escolas especiais: 41 vagas</p> <p>Escolas regulares: 785 vagas</p>
2019	Desenvolvimento profissional em linhas para auxiliares de serviços escolares na RME	Qualidade de vida do trabalhador. O brincar e a prática pedagógica. Direitos das crianças e adolescentes. Os primeiros socorros. Organização do recreio – oficina de tear. Relatos de experiência e fechamento das discussões.	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o trabalho desenvolvido pelos auxiliares de serviços escolares. - Dinamizar as discussões acerca das questões pertinentes ao andamento do trabalho a ser realizado nas unidades educacionais. - Conhecer as atribuições da função auxiliar de serviços escolares, o conselho de escola, os primeiros socorros, as rotinas escolares e o planejamento. - Ética profissional – como realizar o atendimento ao cidadão e ao estudante. - Subsidiar o desenvolvimento do comportamento profissional e ético voltado ao atendimento prioritário dos estudantes/crianças da RME. 	<p>Fevereiro/2019: 450 vagas</p> <p>Abril-setembro/2019: 400 vagas</p>

Fonte: Elaborado por Andrade; Rechia, 2019

As ementas dos cursos ofertados foram construídas com base em um ou mais objetivos dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável — especificamente o quarto

deles que se relaciona diretamente a educação, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU). O objetivo 4 prevê que as ações feitas pelas instituições de educação busquem, até 2030, “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). A formação do profissional que atua no recreio aparece aí porque dentre os objetivos específicos desmembrados desse objetivo central, encontra-se um diretamente relacionado ao espaço físico oferecido pelas escolas aos estudantes: “**4.a** Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2015).

Percebemos, a partir desse levantamento da oferta de cursos de formações direcionados ao ASE, que são garantidas vagas compatíveis ao número de profissionais ativos na área, além de que as ementas e conteúdos abordados no curso agregam temas substanciais ao contexto do recreio e da atuação do ASE, ultrapassando a visão do ASE apenas como agente de vigilância e controle e contribuindo para que o próprio ASE visualize a brincadeira promovida por ele não apenas como entretenimento e alternativa de controle. No entanto, nos últimos dois anos esse momento foi ofertado apenas uma vez em cada ano, o que pode impactar a participação do ASE se ele não puder ausentar-se da escola.

Ao questionar os participantes deste estudo sobre a oferta, tema e participação nos cursos de formações oferecidos pela prefeitura, percebemos que, da equipe da escola investigada, dois deles não participaram das formações promovidas nos últimos dois anos e não tinham conhecimento das últimas ações ofertadas, enquanto os outros dois ASE's, com menor tempo de experiência na RME, participaram de uma formação em 2019 que abordou orientações básicas de primeiros socorros. Levando isso em consideração, ponderamos que a inclusão do ASE no acompanhamento pedagógico da escola pudesse, nesse caso, mobilizá-los à participação com maior frequência nos momentos de formação oferecidos pela SME.

Apesar de, nas reuniões pedagógicas, o recreio ser discutido esporadicamente e ainda com enfoque nos problemas, além das formações, oferecidas pela SME de Curitiba, terem sido ofertadas com pouca frequência nos últimos dois anos analisados, em função da existência de um projeto voltado ao recreio, o projeto “Anjos do Recreio”, a escola

investigada encontrou, nos interstícios curriculares, uma brecha para discutir, junto as crianças, maneiras de organizar e planejar este tempo/espço.

Sendo assim, no cotidiano escolar investigado, a partir da existência deste projeto, percebemos uma brecha que contrapõem os não-ditos dos documentos analisados, a qual se traduz em uma singular “maneira de fazer” o recreio. Para Certeau (1998, p. 41),

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural. Elas colocam questões análogas e contrárias às abordadas no livro de Foucault: análogas, porque se trata de distinguir as operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de “táticas” articuladoras sobre os “detalhes” do cotidiano; contrárias, por não se tratar mais de precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de “vigilância”.

São, portanto, ações que ocorrem no cotidiano e por vezes passam despercebidas por um olhar desatento, banalizadas em função da rapidez dos acontecimentos diários.

Dessa forma, embora o projeto político pedagógico não preveja e inclua os auxiliares de serviços escolares nas reuniões pedagógicas ou considere momentos para discutir especificamente as questões relacionadas ao recreio, dando o direito de participação as crianças, esse projeto de intervenção no recreio contempla tais demandas através das reuniões semanais feitas entre professora/coordenadora e auxiliares e/ou entre professora/coordenadora, auxiliares e estudantes.

[...] em virtude do projeto “Anjos do Recreio”, nós temos uma reunião semanal com as crianças ou com os responsáveis pelo projeto, para que a gente discuta algumas situações entre as crianças que colaboram conosco. É importante essa colaboração deles, tanto para o desenvolvimento, crescimento e responsabilidade deles, como referência para as demais crianças, que daí querem ser também [participantes do projeto]. Então, não há [momentos de formação]. Apenas dentro desse momento da reunião dos “Anjos do Recreio” que a gente discute alguma coisa a respeito do recreio.

(Entrevista com ASE 1)

No entanto, a ausência nos documentos não garante que as ações sejam contínuas e permanentes, pois a cada mudança de gestão dependerá, como afirmaram os auxiliares e a professora/coordenadora, da boa vontade de quem estiver a frente da escola, bem como dos novos auxiliares de serviços escolares quando do remanejamento anual.

[...] Então, assim, enquanto eu estou aqui eu tenho tentado levar o projeto, mas é aquela questão, da boa vontade de alguém. Sempre... essas questões para que

os projetos, veja, ele tem 17 anos, sempre alguém teve uma boa vontade de dar continuidade a ela, então a gente tem medo de que ela possa vir acabar, mas a gente pode garantir isso colocando-o no projeto político pedagógico da escola.

(Entrevista com a professora coordenadora do projeto "anjos do recreio")

Todavia, vimos que o tempo livre disponibilizado para as crianças na escola é um direito, e não pode depender da benevolência para que seja vivenciado em um espaço de qualidade. Com isso, a falta de orientação direcionada ao tempo/espaço do recreio escolar e aos profissionais responsáveis por organizá-lo, junto a ausência de “lugar próprio” dentro dos documentos que regem o funcionamento da instituição escolar, mostram-se como fatores que não contribuem para a garantia das ações voltadas a potencialização do tempo/espaço do recreio.

4.1.2 O recreio, a organização do espaço e a relação com o lazer na perspectiva dos gestores escolares – significados, crenças e valores

4.1.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Esta seção visa apresentar o perfil dos participantes entrevistados. A pesquisa contou com a colaboração de dez integrantes da equipe de profissionais da escola investigada: dois integrantes da equipe diretiva, dois integrantes da equipe pedagógica, uma professora, um agente administrativo escolar, quatro auxiliares de serviços escolares. Esses sujeitos compõem o grupo de gestores que organizam e planejam o espaço destinado ao recreio na escola investigada.

No início das entrevistas, foi solicitado aos participantes informações relativas as suas formações acadêmicas, experiências profissionais, tempo de trabalho na escola investigada, visando conhecer um pouco mais de suas trajetórias acadêmicas e profissionais para tentar contextualizar sobre quais conhecimentos e experiências se sustentaram a elaboração das respostas às entrevistas.

A maior parte dos entrevistados é do sexo/gênero feminino (80%). Apenas 2% era do sexo/gênero masculino. Esse dado é representativo de um universo escolar ainda majoritariamente ocupado pela figura feminina. Mesmo se a pesquisa envolvesse todo o quadro de profissionais vinculados à escola investigada, a porcentagem permaneceria próxima aos mesmos resultados.

O quadro abaixo objetivou sistematizar e apresentar, de forma direta, os percursos acadêmicos percorridos pelos/as entrevistados/as.

QUADRO 2: PERFIL DOS/AS PARTICIPANTES ENTREVISTADOS/AS

Participante	Formação Inicial	Pós-Graduação	Vínculo com a RME	Permanência na escola investigada
Integrante da equipe diretiva 1	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar; Futebol	13 anos	13 anos
Integrante da equipe diretiva 2	Licenciatura em Língua Português e Língua Estrangeira	Literatura	12 anos	10 anos
Integrante da Equipe Pedagógica 1	Licenciatura em Filosofia; Magistério; Pedagogia	Especialização em Alfabetização e Letramento	8 anos	4 anos
Integrante da Equipe Pedagógica 2	Pedagogia	Gestão Escolar	7 anos	3 anos
Professora coordenadora	Licenciatura em História	Educação Especial e Inclusão; EduPesquisa em Lazer	25 anos	22 anos
ASE 1	Ensino Médio	-	7 anos	6 anos
ASE 2	Licenciatura em História; Biblioteconomia (em curso)	-	7 anos	2,5 anos
ASE 3	Licenciatura em Letras Português-Inglês (em curso)	-	1 ano	10 meses
ASE 4	Técnico em Gestão Industrial; Gestão Pública (em curso)	-	1 ano	8 meses
Agente administrativo escolar	Bacharel em Direito	-	9 anos	9 meses

Fonte: Elabora por Andrade; Rechia (2019)

O quadro representa uma diversidade de sujeitos com diferentes histórias de vida, formações e tempos de experiências profissionais. Esses elementos certamente reverberam nas visões que os entrevistados/as possuem sobre o recreio, o espaço e o lazer, expostas a seguir.

Tendo em vista que o lazer, o espaço e o recreio são “não-ditos” pelos documentos, o que é “dito” pelos sujeitos desta pesquisa, com base nas suas experiências diretas e cotidianas, poderá contribuir tornando evidente elementos que necessitam ser considerados na atuação e formação do ASE e na organização do tempo/espaço do recreio, levando-se em conta as demandas dos profissionais e das crianças.

4.1.2.2 O recreio, a organização do espaço e a relação com o lazer na perspectiva da equipe de Auxiliares de Serviços Escolares

A representação do tempo/espaço do recreio por parte dos ASE's entrevistados é polissêmica, e não poderia deixar de ser, tendo em vista a diversidade de sujeitos que aqui apresentam suas concepções sobre ele.

Para Spréa (2018), as variações socioculturais a que estão e foram expostos os profissionais das escolas sempre atuaram na criação de maneiras distintas de compreender o brincar e isso orienta-os para modelos próprios de gestão do tempo/espaço que é destinado as experiências lúdicas das crianças.

Embora, apresente diferentes significados, a repetição de termos em todas as respostas do ASE's nos levou a formação de um núcleo comum que pode sintetizar o que representa o recreio dentro do funcionamento escolar para os auxiliares de serviços escolares, sendo compreendido, portanto, como espaço de descanso e divertimento para recuperação física e intelectual.

Nas palavras deles, que atuam diariamente e diretamente neste tempo/espaço, o recreio tem um tempo localizado dentro do funcionamento escolar, denominado por estes de tempo livre. A liberdade neste caso está relacionada ao não direcionamento dado pelo professor em sala de aula e a possibilidade de escolha do que se deseja brincar. Essa diferenciação é observada na fala de um deles ao explicar o que representa o recreio na escola

É um momento que ela tem a escolha de descansar ou de brincar, ou de criar uma própria brincadeira. Não aquela brincadeira que, por exemplo, o professor impõe para toda a turma. Ali ela escolhe, ela decide. Então é um momento que, talvez por isso, se chama de tempo livre, é conhecido como tempo livre.

(Entrevista com ASE 2)

Esse tempo livre, destinado ao recreio, é entendido como tempo diretamente ligado com a recuperação física e intelectual, cujo objetivo é recompensar o esforço empreendido em sala de aula antes da “parada” para o recreio e proporcionar uma recuperação para dar continuidade ao “trabalho intelectual” ao retornar à sala de aula. Essa perspectiva é explicitada em três trechos específicos, provenientes das entrevistas:

O recreio, para mim, representa o tempo onde o cérebro vai deixar de pensar em matérias de sala de aula e apagar tudo e voltar para a sala de aula renovado. É um tempo de descanso.

(Entrevista com ASE 1)

É o momento que elas têm para fugir um pouco daquela situação de estar na carteira, ali sentadas e obedecendo a professora... para “desaliviar” mesmo. Para tirar um pouco eles daquele ciclo de estudos.

(Entrevista com ASE 3)

É o tempo das crianças terem divertimento, um desligamento da sala para poder espairecer, colocar para fora a energia que dentro da sala não consegue, porque tem que ficar sentadinho, né?

(Entrevista com Agente administrativo escolar)

Tratando-se de concepções histórica e socialmente situadas, os significados atribuídos ao recreio escolar por estes entrevistados não são resultados apenas de uma experiência individual e isoladas de fatores externos que influenciam a todo tempo a conjuntura sociocultural em que estão inseridos.

Observamos que, de modo geral, essas representações do recreio não foram superadas e ainda se aproximam de uma construção elaborada no início do século XX, correspondente a institucionalização do recreio no Paraná, o que impele no reconhecimento atual do recreio como espaço de manifestações lúdicas e culturais.

De acordo com Meurer (2018), um dos interesses que mobilizava os educadores, no início do século XX, quando da oferta dos recreios nas escolas era possibilitar o descanso e a recuperação do corpo em detrimento da continuidade das atividades de ensino realizadas em sala de aula, isso refletia o projeto educativo das escolas da época. O entendimento ainda presente na escola investigada reflete este mesmo cenário.

Aqui também é visível uma segmentação do sujeito, que distancia o corpo da mente, como se fosse possível separá-los nos processos educativos. Em sala de aula é desenvolvida a educação intelectual, enquanto fora dela o desenvolvimento físico é privilegiado e o aprendizado intelectual desenvolvido em sala é “apagado”. Esse entendimento remete à experiência vivida no recreio como alienadora, onde se deixa de pensar, se “desativa a capacidade cognitiva, não há aprendizado neste tempo/espaço.

Essa concepção possui indícios de um pensamento fundamentado no dualismo cartesiano, que afirmava existir uma separação entre corpo e alma. Segundo Garanhani e Moro (2000), esta maneira de conceber o corpo separadamente permaneceu durante muito tempo na história da sociedade, hoje não mais predominante no âmbito da educação, porém ainda presente em alguns discursos, como estes exemplificados.

Para Gararanhi e Moro (2000, p. 118), “a educação e a escolarização da infância, historicamente, vêm sendo pautadas por um modelo de racionalidade sobre o significado do corpo e seu movimentar, como condição para o desenvolvimento da razão intelectual”. De acordo com as autoras, a superação desta abordagem do corpo nas instituições educativas requer uma especial atenção à formação dos educadores.

O termo “educadores” empregado, chama atenção para todo o conjunto de profissionais atuantes no universo escolar, pois todos exercem influências sobre a educação da criança neste contexto. Desta forma, para a superação deste modelo de pensar o desenvolvimento do sujeito de modo segmentado é necessário realizar a formação de todos os profissionais da escola.

Quando questionados sobre o que consideram como espaço adequado para o recreio na escola, um dos entrevistados afirmou que estes deveriam ser pensados com áreas determinadas e diversificadas.

Eu acho que deveriam ter áreas mais determinadas, por exemplo, áreas mais específicas para eles, para jogos, como mesinhas já com o jogo de xadrez, que eles podem jogar o xadrez, a dama, a trilha. Dar essas opções desse tipo de jogos. Um espaço adequado para descanso e leitura, que não existe [aqui]. E um maior sombreamento, porque, sabe? Há necessidade, principalmente na área da areia, que é o elemento móvel, dá muitas oportunidades de exploração, mas não é muito utilizada por causa da insolação. Pelo grau de incidência do sol.

(Entrevista com ASE 1)

Conforme essa entrevistada, para o espaço do recreio tornar-se adequado na escola investigada, necessita da construção de “objetos”, ou seja, mobiliário específicos, para atividades que já são realizadas na escola, mas não possuem estrutura adequada.

Uma primeira questão, que nos chama atenção, é a associação feita pelo ASE 1 de que um espaço não se constitui apenas de sua dimensão territorial, pois sua fala destaca a necessidade do espaço ser complementado por objetos, ou seja, equipamentos que darão suporte as experiências empreendidas pelas crianças. Essa perspectiva revela um conhecimento empírico do ASE 1, que mesmo não sendo justificado desta forma, condiz com as afirmações de Santos (2014) a respeito da composição do espaço a partir de objetos e ações e suas influências exercidas de modo recíproco. Sendo assim, a ASE 1 compreende que a ausência dos objetos citados implica nas possibilidades de ação das crianças durante o recreio.

Outro elemento que se destaca é que este ASE em questão, tem um olhar sensível as experiências lúdicas ligadas aos interesses manuais e intelectuais como a

manipulação da areia na construção de esculturas, a prática dos jogos de tabuleiro de xadrez, jogo da velha, dama, futebol de botão, oficinas de artesanato e a leitura. Esses interesses são também considerados como conteúdos culturais do lazer, de acordo com Dumazedier (1980) e correspondem aos interesses de lazer da própria ASE 1, visto que, a promoção dessas atividades está relacionada à sua própria afinidade com elas, o que a leva criar alternativas para que as crianças possam vivenciá-las nos recreios, principalmente no do almoço pela disponibilidade maior de tempo para organizar os materiais e pelas características das próprias atividades.

Dentre essas alternativas, observei a criação dos jogos a partir de materiais recicláveis, a arrecadação de brinquedos por meio de doações solicitadas a outras entidades das quais participa e a aplicação de conhecimentos pessoais ligados ao artesanato na oferta de oficinas de fuxico e de tear durante os recreios.

A oferta dessas atividades no tempo/espço do recreio contempla crianças que possuem afinidade e interesse às atividades de habilidades manuais e intelectuais.

Preocupada em possibilitar que as crianças possam brincar manipulando a areia, em um dia observação de campo, deparei-me com uma de suas táticas para solucionar o problema da falta de sombra na cancha de areia. Havia construído uma tenda a partir de retalhos de TNT e lona para proteger as crianças do sol enquanto estas brincavam na areia com os “kits praia” disponibilizados.

FIGURA 8 - TENDA ADAPTADA A PARTIR DE LONA E TNT PARA PROTEGER AS CRIANÇAS DO SOL ENQUANTO BRINCAVAM MANIPULANDO AREIA



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

A cena registrada demonstra a capacidade *tática* de que trata Certeau (1998), a “arte do fraco” que se realiza pelas “maneiras de fazer”, produzindo vitórias do fraco sobre o forte, constituindo “pequenos sucessos” que desorganizam lugares “controlados por um conjunto de operações, estratégias”. As operações “táticas” desorganizam e reorganizam lugares, transformando-os em espaços praticados, são “procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço [...]” (CERTEAU, 1998, p. 96). De maneira rápida e criativa, a atitude tática da ASE solucionou provisoriamente uma demanda do espaço utilizado pelas crianças durante o recreio, favorecendo e tornando um pouco mais confortável a experiência às crianças, ao invés de eliminá-la já que as condições climáticas e espaciais não eram adequadas.

A falta de legitimidade do tempo/espço do recreio, já identificada nos documentos analisados, pode estar relacionada ao descaso com o espaço que a ele é destinado - como também demonstra a foto.

O ASE 2 considera a necessidade de espaços para descanso e prática de jogos de tabuleiro. Destaca a importância de o espaço oferecer segurança e a possibilidade de mobilidade que facilite o movimentar-se, como “correr, pular, praticar esportes” (Entrevista com ASE 2).

Em contrapartida, o ASE 3 destaca que o espaço deve oferecer segurança, mas avalia que o risco oferecido por ele também é importante para o desenvolvimento da criança em seus aspectos motores. Para exemplificar esta afirmação, utiliza-se uma experiência realizada há poucos dias antes da nossa entrevista, a montagem do *slackline* no recreio:

[...], mas, seguro até um certo ponto. Eu acho assim, que a segurança deve existir lógico, só que o risco também é importante, sabe? Para a criança desenvolver habilidades, senso motor, senso de equilíbrio que também são importantes nesse desenvolvimento físico-corporal. Eu acho que faz toda diferença, que nem no *slackline* que eles andaram em cima, tinha um risco lógico, só que um risco calculado, controlado, né? Porque isso também faz parte, também é importante, ainda mais na fase que eles estão.

(Entrevista com ASE 3)

A ASE demonstra uma consciência ampliada sobre a validade da experimentação do risco, para o desenvolvimento dos sujeitos, o que podemos analisar sob a luz de algumas reflexões de Le Breton. Para este, “a questão do risco está agora no âmago de nossas sociedades e da existência individual” e sua vivência no cotidiano, muitas vezes, é compreendida de maneira negativa, que produz ameaças ao equilíbrio, todavia, “ninguém anda dentro de um bunker²⁴, protegido contra o próprio risco de viver” (LE BRETON, 2019, p. 36-38).

Ninguém está imune ao risco de se viver, às imprevisibilidades da vida cotidiana. Neste sentido, o risco é um fato a ser encarado, a ser compreendido e ensinado como experimentá-lo. Le Breton (2019, p. 43), destaca

Na vida cotidiana, e além, nas atividades tecnológicas ou científicas, econômicas ou políticas, o risco está associado mais ao perigo. Contudo, se for livremente escolhido, pelo contrário, é percebido como motivo de prosperidade, uma oportunidade de confrontar-se a uma situação inédita, um recurso para redefinir a existência, para testar as capacidades pessoais, elevar

²⁴ Espécie de abrigo muito protegido feito debaixo da terra.

a autoestima ou obter o reconhecimento dos outros. O risco adotado deliberadamente é uma escola de caráter. Nele encontram-se uma mobilização dos recursos íntimos, uma intensidade de existência, uma esperança fervorosa. É uma ferramenta propícia para perturbar a fixidez das coisas, as posições estabelecidas, abrir novos caminhos.

Neste sentido, o risco experimentado a partir de uma escolha consciente ilumina novas possibilidades e descobertas aos sujeitos.

Nos primeiros anos de vida, a criança assimila as precauções básicas para não ser afetada pelos perigos de seu ambiente familiar. Através da educação recebida, dos conselhos dados e dos pequenos incidentes com que se depara, ela aprende com o corpo a manter uma distância favorável e uma atenção menos distraída às asperezas inerentes à sua condição. Aprende a andar, nadar, andar de bicicleta, de patins, a desconfiar do trânsito na vizinhança etc. Incorpora habilidades físicas e reflexivas que a levam, ao longo do tempo, a melhor identificar seus recursos, ainda que permaneça o risco de supervalorizá-los. Ela aprende a superar seus medos e controlar os perigos, a assumir os riscos simbólicos que dizem respeito à sua identidade, e especialmente sua identidade de gênero. A vida em sociedade exige que todos sejam especialmente cautelosos a fim de evitar serem afetados por eventos externos. Ela implica uma dialética entre prudência e risco, entre segurança e insegurança, uma ponderação das consequências das decisões ou ações (LE BRETON, 2019, p. 42).

No contexto dos espaços escolares, Dejtiar (2020), sugere que o risco deve ser distinguido do perigo, para que não se construa uma sociedade superprotetora. Entende, deste modo, que subir uma ladeira, escalar cordas ou mover-se sobre um conjunto de barras são desafios que oferecem um risco benéfico a criança, porque mobilizam o desenvolvimento de habilidades para alcançá-lo. Com isso, se a escola não oferece acesso a espaços de lazer desafiadores, as crianças buscarão essas experiências em locais inadequados, que não foram projetados à esse fim, os quais podem ser perigosos, como escalar paredes, trilhos ou telhados (DEJTIAR, 2020).

Essas afirmações de Dejtiar (2020) também convergem a outros elementos ligados a composição do espaço do recreio destacados pela ASE 3, os quais relacionam-se ao parquinho – um dos espaços lembrado também pelas crianças nas rodas de conversa. Este equipamento é comum nas escolas municipais de Curitiba, em algumas é recente a sua integração ao espaço escolar. Observando a apropriação do espaço durante o recreio, esta ASE percebeu como as crianças sentem a necessidade de explorá-lo a partir de movimentos como agarrar, subir, trepar e na falta do parquinho que ofereceria maior segurança para isso, utilizam qualquer outro espaço da escola que ofereça esses desafios.

Eu e a ASE 4 cuidamos das crianças de primeiro e segundo ano. Alguns brinquedos que são básicos para eles, que são os brinquedos de parquinho, balanço, trepa-trepa e alguns outros brinquedos que são justamente, para

trabalhar o agarrar, o subir e o trepar, com um direcionamento deveriam existir na escola. A gente tem as árvores, mas dá medo de deixar as crianças subirem nas árvores. Eles acabam fazendo de trepa-trepa o resto da escola, porque acabam trepando no portão... Sabe...ali em cima, eles sempre estão buscando o desafio. Pulam de lugares altos, nas muretas sempre estão pulando e tal. Eles acabam usando outros espaços para testar esses limites, e se tivesse esse tipo de brinquedo, trepa-trepa, balanço, outro que vai agarrando assim, acho que talvez suprisse essa necessidade de eles descarregarem essa vontade, né? Esse tipo de brinquedo faz falta sim. Também as disposições dos prédios, prejudica um pouco. Temos um parquinho nos fundos da escola, só que a gente não consegue usar no horário do recreio, então, assim, é um parquinho bacana que tem, só que infelizmente não usamos, pois conforme foi construído o ambiente ele ficou separado do restante. E como não tem corpo docente para estar atuando em vários ambientes, acaba ficando inutilizado.

(Entrevista com ASE 3)

Este olhar atento da ASE 3, responsável por acompanhar as turmas de primeiro e segundo ano, identificou no cotidiano do recreio a necessidade da criança em explorar o espaço através do movimento corporal e das habilidades motoras básicas que estão em pleno desenvolvimento nesta fase.

Durante as observações de campo, isso me chamou atenção, especialmente pela liberdade com que as crianças exploravam muros, grades, traves e barrancos, por exemplo. Das vezes em que constatei um adulto determinando, que interrompessem esses empreendimentos lúdicos, na maior parte delas foram professores(as) e não um ASE, exceto em situações que estavam em um nível elevado de risco. Essa atitude reflete, por parte do ASE, um olhar sensível que respeita e compreende a necessidade e a maneira da criança explorar o espaço, ao mesmo tempo, não deixa de garantir-lhes segurança. Também é resultante de um conhecimento particular do tempo/espaço do recreio, desta forma, age com base em experiências acumuladas que fornecem referências sobre o que fazer em diversas situações (SPRÉA, 2018).

A disposição dos edifícios da escola também é enfatizada pelo ASE 3, pois a maneira como a escola acabou sendo formatada com a incorporação de espaços que originalmente não faziam parte da sua planta, não contribui hoje para a ocupação efetiva de todos os seus espaços, como é o caso de um parquinho que fica isolado aos fundos do Bloco I e que as crianças reclamam pela dificuldade de utilizá-lo.

Destaca ainda, elementos relacionados ao contato com a natureza a ser proporcionado a criança no recreio escolar, apontando para a necessidade do espaço possuir árvores, áreas cobertas adequadas para recreio em dias de chuva, chão emborrachado ou apenas gramado para evitar lesões na pele quando das quedas.

As crianças, além de sinalizarem essas necessidades relacionados ao uso do parquinho, também demonstraram incomodo com a falta de espaço adequado em dias de chuva.

Luiza: é assim, a cancha das meninas é de areia e quando chove muito as meninas não podem jogar porque está muito molhado e isso incomoda a gente. (RC2-G2)

A cancha de areia é a que fica reservada para as meninas jogarem futebol durante o recreio e torna-se inutilizável quando chove. Nesses dias, as crianças são reunidas na quadra coberta e lá disputam espaço entre diversos interesses lúdicos. Rafaela exemplifica que, quando chove, a quadra coberta fica.

Daniela: parecendo uma praia. Tipo, a chuva vem vindo e a gente tem que se apertar mais. Daí os garotos e as garotas que gostam de jogar futebol, eles ficam fazendo pênaltis, daí é até chato porque a bola passa do gol e vai na chuva, daí a pessoa tem que pegar a bola e a tia acaba brigando para sair da chuva e daí tem que explicar que a bola caiu lá. (RC2-G2)

A figura abaixo demonstra como este espaço é dividido e ocupado pelas crianças quando chove, ainda não por completo, pois neste momento não haviam chegado todas as turmas na quadra coberta.

FIGURA 9 - OCUPAÇÃO DA QUADRA COBERTA E QUADRA DESCOBERTA EM DIA DE CHUVA



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Os elementos da natureza também são reconhecidos como necessidade do espaço do recreio pela Agente Administrativa da escola, que auxilia durante os recreios do almoço, em função do quadro incompleto de ASE's - outra *tática* voltada ao recreio empregada pela escola. Para a agente administrativa, além da sombra e proteção do sol proporcionada pelas árvores, elas também servem de suporte para construção de brinquedos e brincadeiras no recreio.

Em algumas observações de campo, presenciei-a utilizando as árvores como suporte para slackline, balanço de pneu e espirobol adaptado, por isso este elemento representa, para a agente administrativa, um equipamento essencial para o espaço escolar destinado ao recreio.

FIGURA 10 - SLACKLINE, BALANÇO DE PNEU E ESPIROBOL CONSTRUÍDOS PELOS ASE'S



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

As imagens exemplificam as atividades e brincadeiras citadas anteriormente e afirmam como o discurso das entrevistadas é coerente com a prática, pois aquilo que consideram importante ser oferecido no tempo/espaço do recreio é também ação concreta.

Outro exemplo disso, pôde ser identificado durante a pesquisa de campo, quando, ao perceberem que as crianças estavam usando as cordas disponibilizadas no recreio para balançar-se nas árvores, as ASE's do Pátio 1 construíram um balanço de pneu. Visualiza-se este exemplo, a seguir, na Figura 11.

FIGURA 11 - APROPRIAÇÃO DA ÁRVORE COM AS CORDAS E UTILIZAÇÃO DA ÁRVORE COMO SUPORTE PARA O EQUIPAMENTO DO BALANÇO



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

A atitude das ASE's reconheceu uma demanda das crianças, qualificou o equipamento que elas estavam utilizando para praticar a experiência lúdica e garantiu-lhes maior segurança.

O ASE 4, além de citar a segurança como elemento importante do espaço escolar, enfatiza o papel dos brinquedos que devem ser disponibilizados no espaço para auxiliar o desenvolvimento da motricidade da criança e oferecer possibilidades diversas de movimento.

As concepções de lazer apresentadas pelos ASE's relacionaram-se ao direito de escolha, ao sentimento de prazer e felicidade e a possibilidade de se “desligar” das responsabilidades sociais e profissionais, como o estudo e o trabalho em um tempo específico. Um deles lembrou do lazer enquanto direito social.

O lazer é aquele momento que você se desliga dos estudos, das responsabilidades, do trabalho em si [...]
(Entrevista com ASE 1)

O lazer é um momento em que a pessoa escolhe uma atividade que lhe oferece prazer [...]
(Entrevista com ASE 2)

[...] Isso é lazer, esse prazer, essa realização, de estar feliz e sorrindo. Para mim isso é lazer e é um direito das crianças, elas precisam e devem ter sempre.
(Entrevista com ASE 3)

Lazer, é um momento de manter a mente liberta de qualquer preocupação [...]
(Entrevista com ASE 4)

Um tempo destinado a você fazer algo que você gosta, algo que te dá prazer, né? Que você não é obrigado a fazer, né?
(Entrevista com Agente administrativo escolar)

Os termos utilizados pelos entrevistados aproximam-se muito da perspectiva do lazer classificado por funcionalista, de acordo com Marcellino (2002b), em especial a abordagem funcionalista voltada as atividades de lazer como instrumento de recuperação e manutenção da força de trabalho. Assim como o recreio, de maneira reduzida, o lazer também é compreendido pelos ASE's como possibilidade de descanso e recuperação para o trabalho, distanciando-se de outra função que também é característica da experiência de lazer, relacionada ao desenvolvimento humano.

Os significados atribuídos pelos ASE ao recreio escolar, convergem com suas concepções de lazer enquanto experiência de recuperação do corpo e distanciamento das preocupações com o trabalho (no caso da criança da escola, o trabalho intelectual) e reaparecem nas suas afirmações a respeito da relação espaço-lazer-escola.

Para o ASE 1, o recreio escolar relaciona-se com o a experiência de lazer na escola por possibilitar o desligamento dos conteúdos de sala e a recuperação. Concebe, desta forma, que a escola pode ser utilizada como espaço de lazer pelas crianças porque tal atividade já faz parte de seu próprio cronograma, incluída de tal modo no tempo do recreio.

O ASE 2 visualiza a relação entre ambos pelo caráter de tempo livre e direito de escolha. Para este, o que define se a escola pode ser ou não um espaço de lazer e que proporciona experiências de lazer diversas à criança é justamente a estrutura do espaço que lhe é oferecida. Salienta que, na escola, o “lazer mais voltado para a atividade física” e exemplifica,

[...] tinha um grupinho aqui que brincava de Assassin's Creed, que é um jogo que tem no *Playstation* e no *Xbox*. Em casa provavelmente eles devem jogar o jogo, e na escola eles brincavam que eles eram personagens do jogo. Então daí eles queriam escalar, eles queriam pular, coisas que o personagem faz no jogo de videogame. Quando eles estavam na escola eles faziam, reproduziam de forma diferente.

(Entrevista com ASE 2)

Já o ASE 4 destaca que a relação consiste no exercício da criatividade na exploração do espaço escolar, em vista da precariedade de equipamento específicos de lazer na escola. Reconhece, então, o lazer enquanto uma experiência que potencializa a criatividade dos sujeitos para ressignificar espaços, buscando torná-los praticáveis para o lazer. No entanto, tal reconhecimento não ofusca sua análise crítica lançada sobre a insuficiência de equipamentos específicos de lazer na escola. Dessa forma, não considera que a escola representa um espaço de lazer pois “a estrutura arquitetônica da escola ela não propicia isso, porque ela não tem um espaço de descanso” (Entrevista com ASE 4).

O ASE 3 que reconhece o lazer enquanto um direito social, visualiza na relação espaço-lazer-escola, o recreio enquanto espaço cuja função primordial é proporcionar a criança um momento de lazer na escola, mesmo que ainda com limites decorrentes das normas da cultura da escola, porém com uma liberdade de exploração mais ampliada que a permitida pela estrutura da sala de aula. De acordo com esta, a criança permanece na escola de tempo integral (que é o perfil desta pesquisa) por um período muito longo de aproximadamente nove horas diárias, diante disso, considera que

Toda a experiência que ele tem aqui dentro da escola é fundamental, é a maior parte da vida dele. Esses momentos de lazer são quase obrigatórios. Não ter esse momento ou ter de forma ineficaz prejudica o **desenvolvimento** da criança, seja no cognitivo ou social ou emocional. Na escola, eles estão crescendo, desenvolvendo as aptidões físicas, o emocional, o gosto, as amizades, as questões emocionais... [...] a vida está acontecendo dentro da escola. E o lazer é um direito previsto na Constituição, a criança ter direito ao lazer está previsto na constituição, então é obrigatório que a escola trabalhe para promover momentos de lazer para as crianças, para que ela consiga se desenvolver como indivíduo capacitado, crítico e consciente, empático... Que saiba viver, porque é a microssociedade que ela está vivendo antes da macrossociedade. Também é aprendizado para a vida lá fora... das relações sociais e tudo mais.

(Entrevista com ASE 3)

A agente administrativa escolar compreende que a criança possui a capacidade de brincar em qualquer espaço. Segundo sua opinião, o fato de a escola organizar e planejar o tempo/espaço do recreio **não** possui relação com a promoção do direito ao lazer na escola, pois, de acordo com a mesma

o recreio para mim, na minha visão, é um lugar que as crianças são meio que jogadas ali. Se nós adultos não dermos um direcionamento, as crianças vão ficar ali aquela uma hora largadas, porque assim, não tem o que fazer com as crianças, não tem professor, então a profissional larga no pátio e deixa, deixa que corram.

(Entrevista com Agente administrativa escolar)

Diante disso, esta entrevistada acredita que a escola ainda não representa espaço que possibilita a experiência no âmbito do lazer às crianças. Mas, segundo a mesma, com as propostas que estavam sendo desenvolvidas pela instituição investigada e os seus ASE's durante os recreios, isso estaria começando a se materializar através das atividades levadas e aplicadas para atender solicitações das crianças. Assim, na sua visão, quando a escola atendia as demandas das próprias crianças, disponibilizando brinquedos e brincadeiras que elas gostavam e sentiam prazer, possibilitava-se a elas uma experiência de lazer, porém subjugada novamente ao horário determinado pela escola, não sendo possível a criança brincar, por exemplo, em horários não circunscritos pela pausa do recreio.

4.1.2.3 O recreio, a organização do espaço e a relação com o lazer na perspectiva da equipe diretiva e pedagógica

Para a maior parte dos integrantes da equipe diretiva e pedagógica, a principal representação do tempo/espaço do recreio não está relacionada apenas ao descanso e recuperação, no entanto, esta perspectiva ainda reaparece na visão de um integrante da equipe diretiva, o qual também considera o recreio de forma diferente para estudantes e professores/as. Segundo este, o recreio é um tempo destinado

para as crianças poderem relaxar, utilizar outros espaços da escola, sair daquele ambiente formal da sala de aula, é um tempo também dos professores poderem descansar e trocar ideia com outros profissionais e... enfim, utilizar esse horário de uma maneira que eles possam voltar depois do intervalo com a energia renovada

(Entrevista com integrante da equipe diretiva 1)

Ainda de acordo com este entrevistado, o recreio, na escola integral, cumpre a função de garantir o tempo livre da criança. Da mesma forma, a equipe pedagógica entrevistada situa o recreio como “momento aonde as crianças têm a brincadeira livre” (Equipe Pedagógica 1) e “momento em que as crianças ficam livres” (Equipe Pedagógica 2), cujas possibilidades ofertadas relacionam-se à “expressar seus relacionamentos interpessoais, as suas ideias, as vezes até interiorizar o que elas aprenderam em sala” (Equipe Pedagógica 1) e socializar (Equipe Pedagógica 2).

Para além dessas perspectivas, o tempo/espaço do recreio também é visualizado pela equipe diretiva como “espaço pedagógico” (Equipe diretiva 2), e por isso há uma preocupação por parte dela em pensar, planejar e investir no recreio. A imagem a seguir

demonstra o cuidado despendido pela escola para com o espaço para além da sala de aula. A equipe diretiva havia contratado prestadores de serviços para recuperar algumas estruturas da escola e fazer algumas pinturas com seus recursos próprios. A ação ocorreu em parte durante o recreio e enquanto realizava as observações foi possível perceber que as crianças estavam contentes com as melhorias. A imagem 2 da figura 12 exemplifica isso com o registro de um grupo de crianças que notava a pintura dos muros e elogiava dizendo que a escola estava ficando mais bonita.

FIGURA 12 - REPAROS NAS PINTURAS DA ESCOLA E CRIANÇAS OBSERVANDO E ELOGIANDO A AÇÃO



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Dessa situação podemos analisar não somente a relação com o aspecto estético, mas sim o que a requalificação do espaço oferece ao sujeito na relação que estabelece com ele. O fato das crianças pararem durante o recreio para observar os reparos e

elogiarem a ação, demonstra a construção de uma relação com o espaço que pode levar ao desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao mesmo e, consequentemente, a uma atitude de cuidado e respeito com o espaço escolar. Além disso, outro aspecto explícito, em tal ocasião, é o que Ceppi e Zini (2013) chamam atenção quando do planejamento e organização do espaço escolar para considerar-se que este deve ser revestido de um “bem-estar global”

Um ambiente com bem-estar global é um ecossistema diversificado, estimulante e acolhedor, no qual cada habitante faz parte de um grupo ao mesmo tempo em que tem espaços de privacidade para que possa obter uma pausa dos ritmos gerais. Há um respeito pelo outro, uma disposição para ouvi-lo: uma estratégia de atenção. É um local sereno, agradável e sociável (CEPPI; ZINI, 2013, p. 19).

Percebemos, no excerto anterior, que uma das características do espaço que oferece o bem-estar global é que ele seja acolhedor. Deste modo, sem desconsiderar a precariedade da infraestrutura escolar, em função da falta de recursos, o esforço feito pela gestão para tornar o espaço colorido e comunicativo transforma-o em um espaço acolhedor, educativo e convidativo, como é possível reconhecer através das imagens a seguir.

FIGURA 13 - REPAROS FEITOS NA ESCADARIA E MURO DA ESCOLA INVESTIGADA



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Apesar disso, vale-se o cuidado com estas constatações, pois é comum a mobilização das instituições para “maquiar” suas dependências, na ocasião de visita de estranhos, sobretudo quando se trata de uma visita cujo objetivo é pesquisar e analisar o seu espaço. Apesar disso, outras evidências nos levaram a considerar que as ações que visam a requalificação do espaço nesta escola eram constantes e frequentes, pois antes mesmo de iniciar a pesquisa, a partir de conversas com funcionários(as) e consultas à rede social da escola, identificamos reformas nas pinturas das quadras poliesportivas durante as férias escolares, além disso, o próprio projeto de intervenção no recreio e sua longa existência caracteriza uma ação permanente, de preocupação e cuidado com o espaço do recreio.

A professora que coordena o projeto do recreio da escola investigada, avança e aponta o recreio como momento de garantia do lazer da criança na escola, para esta

[...] o recreio, na verdade, é o momento livre da criança. Mas, mesmo ele sendo livre, ele deve ser orientado e organizado, de uma forma que a criança realmente, nesse momento, tenha o lazer dela garantido, porque ela necessita brincar e isso é importante na faixa etária das crianças, e até mesmo dos adolescentes, mas aqui, no nosso caso, são as crianças. [...] é o momento muito importante para ela se socializar também, para ela aprender a conviver com os outros.

(Entrevista com a professora coordenadora do projeto "anjos do recreio)

A sua concepção é reflexo da proposta aplicada ao recreio, desenvolvida e coordenada por ela, pois, mesmo compreendendo o recreio como tempo/espaço para o exercício da liberdade, considera a importância da orientação e organização neste momento.

Os elementos considerados indispensáveis, pela equipe diretiva e pedagógica, na organização do espaço destinado ao recreio, dizem respeito a terrenos amplos e planos (Entrevista com integrante da equipe diretiva 1 e Integrante da Equipe Pedagógica 2), natureza, equipamentos esportivos, equipamentos para descanso como “bancos, lugares que eles possam se sentar, conversar, ou simplesmente relaxar” (Entrevista com integrante da equipe diretiva 1). O espaço deve contemplar diferentes perfis de crianças, tanto aquelas que necessitam “extravasar, gastar energia, quanto a criança que precisa descansar naquele momento, que precisa de silêncio para se reorganizar” (Entrevista com integrante da equipe diretiva 1).

Segundo Azevedo (2002), a extensão do terreno — aspecto valorizado na instituição investigada em seu estudo e também nesta pesquisa — pode “dispersar

relações sociais e desencorajar novas incursões dos usuários pelo espaço” e a localização distante de ambientes também influenciam a criação de uma atmosfera de abandono e pouco uso em função da distância e isolamento.

Na instituição investigada, essas características estavam presentes no terreno, sendo distantes as quadras esportivas dos edifícios principais, porém a forma de organização empregada pela escola mostrou-se efetiva para que a ocupação e apropriação de todos os espaços fossem possíveis através das experiências lúdicas. Um dos aspectos da gestão do espaço que contribui para uma ocupação efetiva e ampla é a liberdade proporcionada as crianças na exploração.

No entanto, a distância do espaço onde se localizam as quadras esportivas dos edifícios principais apresentou-se negativa para situações como quando de necessidades fisiológicas em que as crianças necessitam utilizar o banheiro, como é evidente na fala deste participante das rodas de conversa:

Rafael: Eu queria que tivesse banheiro lá na cancha para a gente. Tipo, você tá bem apurado, você vai vir para cá? Vai, mas daí tem a fila para entrar e ir no banheiro. Ou você vai perder o recreio ou vai fazer xixi nas calças. (RC1-G2)

A distância do pátio onde se localizam as quadras esportivas, e onde ficam as turmas de 3º, 4º e 5º anos, junto a dificuldade de acesso aos edifícios, durante o recreio, colocam as crianças em um dilema: brincar ou perder o tempo do recreio até conseguir acessar o banheiro. Esta situação é, também, de acordo com Leandro (2016), produto da demarcação territorial que impõem fronteiras, limites e diferencia o uso do espaço para adultos e crianças na escola.

Outro integrante da equipe diretiva apresenta uma preocupação maior em relação aos riscos ofertados pelo espaço do recreio, por isso o único elemento destacado é a planificação do espaço, ou seja, para ele há uma necessidade de que os espaços sejam planos para que “as crianças corram menos riscos de subir, descer, se machucar” (Entrevista com integrante da equipe diretiva 2).

Por fim, umas das pedagogas entrevistadas enuncia que o espaço do recreio deve ser planejado de forma intencional.

Eu acho que o espaço deve ser intencional, então os objetos disponibilizados no espaço do recreio têm que ter o foco do desenvolvimento da aprendizagem. O ideal seria ter um espaço de grama, uma área verde para contato com a natureza, sombra para descanso, considerando que nosso recreio é 1h. Então é muito tempo sem espaço adequado. Gostaria que tivesse também um espaço para descanso, porque é uma escola integral. Se tivesse uma sala onde eles

pudessem se sentar e até dormir se quisesse, seria o ideal. Mas aqui a gente não tem como organizar isso. Então, acho que o mínimo que a gente tem que oferecer para eles são espaços intencionais, com brincadeiras educativas, porque o resto eles têm em casa. Brincadeiras com eletrônicos eles têm em casa, então aqui que seja um espaço para resgatar atividades de coordenação motora, de raciocínio, principalmente de relação interpessoal.

(Entrevista com integrante da equipe pedagógica)

Nesta fala, fica evidente que a entrevistada considera a escola como espaço que pode ampliar e diversificar as experiências através do brincar.

Quando indagados sobre suas concepções de lazer, a maior parte dos entrevistados da equipe diretiva e pedagógica também relacionou o fenômeno a livre escolha, caráter de não-obrigatoriedade, que proporciona a sensação de desligamento do mundo do trabalho, possibilidade de descanso, prazer e alegria.

De acordo com Marcellino et al (2011), essa associação é comum quando se busca compreender o significado do lazer para adultos. Para este,

É muito provável que muitos imediatamente respondam que se trata de algo relacionado à diversão; alguns podem mobilizar a ideia de prazer; não poucos o relacionarão a atividades no tempo livre ou fora do trabalho; em menor número serão aqueles que afirmarão que é um direito social (MARCELLINO et al, 2011, p. 11)

Ainda de acordo com os(as) autores(as), essas noções não se distanciam dos conceitos trabalhados por especialistas do assunto, pois “diversão, tempo livre, busca do prazer, direito social são mesmo dimensões centrais na configuração e definição do fenômeno lazer” (MARCELLINO et al, 2011, p. 11). Contudo, percebemos que neste contexto de investigação, a representação do lazer limita-se a tais dimensões e não avança para o reconhecimento do lazer como possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos, de infinitas manifestações e produção de cultura, tempo/espço de relações sociais, políticas e identitárias, através do qual é possível se aprender e para o qual também é necessário ser educado.

Para a professora coordenadora do projeto, o lazer

é um tempo que você tem para você que você se sinta bem no que você está fazendo, né? Pode ser lendo um livro, pode ser escutando uma música, pode ser ir ao cinema, pode ser é uma conversa com os amigos, né? Então, assim, eu compreendo que o lazer é aquilo que vai te trazer uma alegria, um momento de prazer mesmo, naquilo que você está fazendo, naquele momento.

(Entrevista com a professora coordenadora do projeto "anjos do recreio")

Diferente dos(as) outros(as) entrevistados(as) da equipe diretiva e pedagógica, a concepção da professora coordenadora apresenta elementos que sinalizam o reconhecimento de interesses culturais que podem ser vivenciados, através da experiência de lazer, ao indicar diferentes atividades que podem ser consideradas como de lazer para os sujeitos, desde que proporcionem sentimentos de prazer e alegria.

Um outro estudo, realizado no Colégio Estadual do Paraná, também identificou entre os entrevistados essa perspectiva sendo predominante entre os funcionários da escola.

Em relação à concepção de lazer dos participantes, percebeu-se, por meio de suas respostas, que a maioria entendia o lazer como descanso, como um momento que propiciava prazer, um momento de realizar algo que quisessem e de que gostassem. O lazer enquanto fenômeno humanístico, que possibilita não apenas o descanso, mas também o divertimento e o desenvolvimento por meio do convívio social entre as pessoas, não foi verificado por meio das falas dos entrevistados, sugerindo a predominância de uma visão mais funcionalista do lazer (FONSECA, 2014, p. 142).

As interfaces entre lazer-espço-recreio visualizadas por um integrante da equipe diretiva estão no fato de que

“O direito ao lazer é o espaço que a criança tem para brincar, na minha opinião. Porque, ela pode ter um lazer dentro de sala de aula, mas é diferente. É diferente ela ter um tempo livre dentro da sala de aula e ter um tempo livre no espaço externo da escola”

(Entrevista com integrante da equipe diretiva 1).

Neste sentido, a oferta de um espaço específico para a experiência de lazer é o que diferencia e assegura o direito ao lazer da criança na escola, na visão de um dos integrantes da equipe diretiva.

Já na concepção de outro integrante da equipe diretiva, a forma como o espaço é organizado e ofertado para a criança não interfere somente nos momentos de lazer da criança, pois o mesmo espaço não é utilizado apenas nos tempos de recreio, na escola de tempo integral, ele também é utilizado para outras práticas pedagógicas que fazem parte do currículo deste tipo de escola.

Da equipe pedagógica, a entrevistada E-Ep1 considera que

“[...] quando a gente fala direito ao lazer, você tem que preparar o ambiente que proporcione isso, então quando a gente pensa em um recreio com brincadeira, com jogos, com o próprio momento livre, é um direito ao lazer”
(Entrevista com integrante da Equipe Pedagógica 1)

Para outra integrante da equipe pedagógica a relação lazer-espço-recreio consiste no fato de que “o recreio não deixa de ser um espaço de lazer da criança também”.

Quando questionados sobre os contextos percebem a materialização da educação para/pelo lazer na escola, um dos integrantes da equipe diretiva relacionou essa educação a docilização dos corpos das crianças. O excerto da entrevista a seguir exemplifica o que ela compreende como educação para/pelo lazer

A educação para o lazer existe. A gente orienta bastante os professores para ter essa conversa com eles. O aluno vai sair para o recreio, ele não pode sair de qualquer jeito, eu fico tentando segurar aqui, mas a gente orienta o professor que converse com o aluno antes. Antes a gente tinha fila. Nós tiramos a fila este ano. Você imagine que eles faziam fila a hora que chegavam, as 08h, eles faziam fila para entrar na hora do recreio, as 10h, eles faziam fila 13h e as 15h, na hora que entravam, eram quatro por dia. A gente sempre procurou estar na frente com o microfone a gente organizava essa fila enquanto os professores iam chegando, a gente ia conversando, fazia uma dinâmica, sempre foi assim. Mas, a gente tirou a fila, então para tirar a fila, os alunos precisaram ser orientados de ter uma atitude diferente de não entrar de qualquer jeito dentro da escola e nem sair correndo[...] Então tem uma orientação nesses sentidos, até para a hora do lazer.

(Entrevista com integrante da equipe diretiva 2)

A educação para o lazer para este integrante da equipe diretiva atrela-se as questões de comportamentos e normas exigidas pela escola, quando a criança está se deslocando pelo seu espaço. Dessa forma, orientações do tipo como: não correr, não gritar, não empurrar outros colegas, parecem fazer cumprir o papel da escola em educar para o lazer na visão deste entrevistado.

No entanto, de acordo com Marcellino (2002b), a educação para o lazer compreende procedimentos que auxiliam os sujeitos a acessar determinada experiência de lazer, a começar por níveis menos complexos e depois atingir seus níveis mais elaborados. Por exemplo, a oferta de jogos de tabuleiro durante o recreio, auxilia as crianças a acessarem regras iniciais dos jogos, compartilhar e treinar estratégias com outros colegas, ampliar o conhecimento sobre o jogo até atingir o seu domínio. Em outros contextos, quando da possibilidade de se praticar um jogo em um encontro de lazer, aqueles que tiveram acesso e praticaram diversos jogos de tabuleiro na escola, estarão preparados para vivenciá-lo e, através dele, socializar e interagir com outros sujeitos. Esse raciocínio se transpõe a qualquer outra atividade cultural ou prática corporal que a escola oferte aos sujeitos.

Para umas das pedagogas entrevistadas, a Educação para o Lazer acontece na escola durante as aulas de Educação Física. Exemplifica isso a partir de uma ação desenvolvida na escola pela professora de prática de movimento, a gincana de amarelinha.

Eu acho que quando, por exemplo, a professora de movimento, que fez agora uma gincana de amarelinha, é uma atividade de coordenação motora fina, que desenvolve comunicação, o próprio raciocínio matemático e envolve o lazer, porque é uma coisa que eles gostam, é uma brincadeira. (Entrevista com integrante da Equipe Pedagógica 1)

No entanto, ao utilizar este exemplo, o lazer é envolvido por ser algo que as crianças gostam. Porém, na verdade, a ação desenvolvida pela professora reverberou no desenvolvimento da autonomia das crianças, para brincar de amarelinha em seus momentos de lazer, na escola. Uma prática que, segundo uma ASE, durante uma de nossas conversas informais, não era comum na escola antes da gincana, posteriormente, ela relembrou e reafirmou isso na entrevista.

Se não houver o trabalho conjunto de resgate em sala de aula com o professor de prática de movimento... para exemplificar isso, a gente vê a desenvoltura da amarelinha, que era uma coisa que nós fazíamos, tínhamos desenhado no chão, temos o tapete móvel, mas eles não tinham muito interesse. A partir do momento que a professora de prática de movimento trabalhou o resgate dessa brincadeira, todos os dias têm crianças pulado amarelinha.

(Entrevista com ASE 1)

O exemplo utilizado pela pedagoga, e reforçado pela ASE 1, de fato estabelece muitas relações com a educação para o lazer, mas não foram reconhecidas por ela na sua fala. A gincana de amarelinha, em questão, pode ser considerada como ação que desencadeia a educação para o lazer, porque a professora construiu uma progressão pedagógica para ensinar e dar sentido e significado para as crianças. Sua ação envolveu o desenho e pintura de diferentes amarelinhas espalhadas pela escola, a apresentação das regras e organização de um campeonato. As regras foram fixadas em um mural da escola junto a classificação do campeonato. Esse processo e a observação da ASE convergem à afirmação de Marcellino (2002b) de que para se desenvolver a autonomia do sujeito para vivenciar o lazer é necessária a iniciação dos conteúdos, desde níveis mais simples até os mais complexos. Moro (2017), também reforça como a educação para o lazer pode se manifestar na escola no tempo/espço do recreio.

quando as práticas conhecidas, vivenciadas e refletidas nas aulas encontram espaço, por exemplo, no recreio, sendo (re)apropriadas e recriadas pelas crianças, o professor cumpre sua função de contribuir para a Educação para o

Lazer, no entanto, é necessário que o contexto escolar como um todo facilite, dê acesso e potencialize tais possibilidades (MORO, 2017, p. 106).

Durante o recreio, ou seja, fora do contexto de aula, após a ação desenvolvida, as amarelinhas tornaram-se ponto de permanência de grupo de crianças. Ali, no seu tempo livre, e com as várias possibilidades de escolha, algumas crianças que se interessaram e encontraram sentido na brincadeira, à partir das aulas da professora, escolheram a amarelinha para investir o seu tempo de recreio.

Para outra pedagoga a educação para o lazer ocorre, principalmente, no contraturno escolar, porque nesse tempo curricular o planejamento das atividades é mais flexível e permite a utilização do lúdico nas aulas com maior intensidade.

E a educação para o lazer é visualizada pela professora coordenadora, nas suas aulas, pelo fato destas relacionarem-se as práticas artísticas. Ela entende que tais práticas proporcionam o lazer, porque são momentos de prazer, diversão e criação ofertados à criança. Nesta perspectiva, sua concepção de educação para o lazer está sempre restrita a oferta de uma atividade que seja divertida para a criança. Mas, o aprendizado construído na realização de uma atividade de lazer consiste, na verdade, na educação pelo lazer, esta que ocorre na própria experiência de lazer, “significa aproveitar o potencial das atividades para trabalhar valores, condutas, comportamentos” (MARCELLINO, 2011, p. 17). Considerando que a experiência de lazer consiste naquela que é de escolha própria do sujeito, realizada em um tempo especificamente destinado a tal, não seria possível a escola trabalhar com a educação pelo lazer em função do seu caráter de obrigatoriedade e de rotina pré-determinada.

A partir da exploração dessas concepções de educação para e pelo lazer, foi possível perceber que tanto a equipe diretiva quanto a pedagógica realizam uma distorção destas abordagens e, é possível, que em função disso, não consigam visualizar com maior frequência as ocasiões em que a educação para o lazer se materializa na escola.

O recreio poderia ter sido considerado como tempo/espço onde a educação pelo lazer se materializa na escola, pois é considerado pelas equipes diretiva e pedagógica como espaço pedagógico, ou seja, pressupõem aprendizados construídos nele, dos quais os participantes entrevistados citam o aprendizado para convivência, socialização e expressão. No entanto, eles se dão através da experiência lúdica infantil, da brincadeira que é a atividade de lazer da criança, não são lembrados como elementos de uma educação que se dá através do lazer

Em relação as representações atribuídas pelas crianças ao recreio, vimos até aqui, que a maneira como o recreio é considerado assumiu diferentes significados entre os profissionais que gerenciam a escola. Da mesma forma, para as crianças ele também se apresentou de maneira polissêmica.

A partir das rodas de conversa realizadas com as dezesseis crianças participantes, tornou-se evidente o que é e para que serve o recreio na escola. Uma definição dada ao recreio, por uma criança do 3º ano, sintetizou como o recreio foi representado entre o grupo investigado: “é tipo um intervalo de trabalho” Ao questioná-lo porquê, ele justifica: “Ah, nós fica estudando, daí depois nós tem um momento para brincar. Um momento de descanso” (Lorenzo, RC1-G2). Neste caso, o trabalho é relacionado por ela ao ato de “ficar estudando”.

Foi possível identificar essa representação do recreio como pausa para descansar ou relaxar em meio ao “trabalho” feito em sala de aula, em quase todas as falas das crianças. Majoritariamente, os termos “descansar” e “relaxar” foram os principais utilizados pelas crianças, para traduzir como compreendem a experiência proporcionada no tempo/espço do recreio. O brincar aparece depois destes termos e aparenta ser o meio pelo qual elas consideram “relaxar” e “descansar” do cansaço gerado pela permanência em sala de aula.

Diante disso, percebemos que a experiência do descanso, como compensação ao cansaço causado pelos longos períodos de concentração em sala de aula, é a principal atividade associada ao recreio pelas crianças.

Em função do contexto do diálogo em grupo, é possível que os enunciados que levaram a essa representação do tempo/espço do recreio tenham sido homogêneos pelas influências exercidas entre as próprias crianças, umas sobre as outras. No entanto, considerando que a realização das rodas de conversas feitas com dois grupos diferentes, de forma separada, a convergência se manteve e a representação do recreio como espaço de descanso e relaxamento foi predominante para os dois grupos.

Essa associação aproxima-se, novamente, ao modo como os ASE's e a equipe diretiva e pedagógica concebem a experiência do recreio. Conclui-se, deste modo, que há um discurso comum na cultura da escola investigada, manifestado nas falas de todos os atores que participaram desta pesquisa, que repercute, inclusive, na maneira com as crianças consideram a experiência vivida no tempo/espço do recreio.

O próximo capítulo tem como intuito apresentar e discutir a infraestrutura utilizada pelas crianças no tempo/espço do recreio, além das “táticas” e “estratégias” empreendidas na organização e apropriação dos espaços.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO/ESPÇO DO RECREIO ESCOLAR BASEADA EM PROJETO E EM PARCERIA COM A CRIANÇA: LIMITES E CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo, analisamos a infraestrutura ofertada pela escola investigada e as maneiras de fazer, empregadas na organização do tempo/espço destinado as experiências de lazer da criança vividas no recreio. Com base nas observações participantes, guiadas pelo Protocolo de Observações dos Espaços e Equipamentos, elaborado pelo Geplec, e diálogos provenientes das rodas de conversa, a primeira seção reflete sobre os espaços ofertados, características de organização, qualidade e maneiras de apropriação empreendidas pelas crianças.

4.2.1 Espaços, equipamentos e formas de apropriação do recreio na escola investigada: um panorama da infraestrutura ofertada e das resistências táticas empregadas

De acordo com Cabrita (2005, p. 30), “para que o espaço de recreio funcione o melhor possível deve preparar-se o espaço e estruturas para o efeito. Deve, em todo o caso, ter-se em conta a idade da criança, as suas características físicas e mentais, bem como os seus interesses”.

Segundo Ceppi e Zini (2013, p. 20), o contexto mundial atual — “populoso, hiper conectado e artificial” — exige que ao se “desenvolver um projeto (de arquitetura, design e administração do espaço) significa ter que realizar uma pesquisa, não sobre as formas, mas sobre as relações”. Ou seja, deve-se examinar como se dão as relações entre os sujeitos e o espaço oferecido, quais são os usos criados a partir das condições ofertadas, compreender os interesses e necessidades do grupo que dele se apropriará.

Para Certeau (1998), observar o modo como os sujeitos decodificam o espaço, é colocar em pauta a maneira como é utilizado ao invés de contabilizar aquilo que é usado. Neste sentido, perceber as maneiras de uso do espaço, pode revelar muitas questões sobre

as relações que se dão entre os sujeitos da escola e entre os sujeitos com o espaço da escola.

A partir das observações participantes, guiadas pelo protocolo supracitado, mapeamos os espaços disponibilizados para o recreio, apontamos características relacionadas a qualidade deles e identificamos as maneiras de apropriação e suas diferenças entre os recreios menores (matutino e vespertino) e o recreio do almoço.

Considerando esses apontamentos, olhamos para além da infraestrutura apresentada sinteticamente pelo Projeto Político Pedagógico da escola, e identificamos outras estruturas que a escola investigada possui, as quais mobilizam nas crianças, cotidianamente, a exploração e criação de diferentes usos por meio das suas experiências lúdicas, jogos e brincadeiras.

Para começar, uma ilustração destes espaços e como se distribuem pela instituição é necessária. O espaço destinado ao recreio da escola investigada é subdividido, relativamente de acordo com os ciclos de aprendizagem I e II determinados pela BNCC. Dessa forma, nele existe um espaço destinado as turmas de 1º e 2º ano, do ensino fundamental (Ciclo I), o qual optamos por chamar de Pátio 1, e um outro espaço disponível para as turmas de 3º (Ciclo I), 4º, 5º (Ciclo II) ano, do ensino fundamental, que denominamos de Pátio 2 — com objetivo de facilitar a organização desta discussão. Contudo, na escola investigada, profissionais e crianças referem-se ao Pátio 2 como “canha(s)”, por ser onde estão localizadas todas as quadras esportivas e a canha de areia.

O Pátio 1 compreende todo o entorno dos edifícios — Bloco I e II da escola (ver item 3.2) e, exceto pelo terreno de gramado aos fundos do Bloco I, o restante de todo chão do Pátio 1 é feito de piso de concreto bruto, o qual apresenta rachaduras e muitos desníveis.

Aos fundos do Bloco I, há, como equipamento específico, um parquinho de madeira colorido (playground) e uma horta. Esse espaço possui gramado e árvores. Há, também, alguns móveis velhos inutilizados pela escola (pia de louça e mesa de tênis de mesa), porém apropriado pelas crianças em algumas oportunidades, como é possível

visualizar na segunda imagem da Figura 14, em que a mesa, por ser plana, está sendo utilizada para brincar com beyblades²⁵.

FIGURA 14 - ESPAÇO AOS FUNDOS DO BLOCO I DA ESCOLA INVESTIGADA (PARQUINHO DE MADEIRA, HORTA, GRAMADO E ÁRVORES)



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

A utilização do espaço, retratado na figura anterior, era feita apenas pelas turmas de 1º e 2º ano, sendo que cada dia da semana uma delas brincava neste espaço em um dos recreios (matutino ou vespertino), acompanhadas por um/a ASE ou pela agente administrativa e, às vezes, também pelos “anjos do recreio”. Porém, devido ao quadro incompleto de ASE, essa escala por vezes era prejudicada e impedida pela indisponibilidade de alguém para acompanhar as crianças.

²⁵ Brinquedo industrializado baseado em uma espécie de pião japonês. A brincadeira consiste em lançar uma *beyblade* (pião) contra a outra numa batalha; aquele que permanecer girando por mais tempo é o vencedor.

As turmas de 3º, 4º e 5º ano só utilizam o parquinho acompanhadas por um professor/a, portanto, isso nunca ocorria nos horários de recreio, embora fosse um desejo delas, exposto em nossas rodas de conversa. Frente a essa restrição de uso, crianças do 4º e 5º ano discutiram — durante as rodas de conversa — soluções que poderiam ser empregadas pela escola para democratizar o uso do parquinho à todas as turmas. De maneira muito simples, lógica e coerente, Gustavo sugeriu:

Gustavo: Como são 5 anos e como são 5 dias da semana, podia, por exemplo, o 1º ano ficar na segunda, o 2º ano ficaria na terça, o 3º ano na quarta, o 4º ano na quinta e o 5º ano na sexta.

Sua sugestão leva em conta que o espaço não comporta todas as turmas ao mesmo tempo, perante isso, cria um sistema de rodízio em que é possível que, ao menos um dia semana, uma das cinco séries possa utilizar o parquinho do Pátio 1. A ideia de Gustavo é uma contribuição que pode ser aplicada pela escola no planejamento e organização do uso deste espaço, atendendo à uma necessidade exposta pelas próprias crianças. Porém, esta problemática parece não ter sido observada pela escola ainda, pois não foi lembrada por nenhum dos participantes entrevistados ou em nossos diálogos informais.

A outra extensão do espaço, que complementa o Pátio, preenche as frentes do Bloco I e II e as laterais e fundos do Bloco II (Figura 15).

FIGURA 15 - IMAGEM 1 E 2: PÁTIO I- ESPAÇOS DO ENTORNO DO BLOCO II – VISTA DE ÂNGULOS OPOSTOS; IMAGEM 3 E 4: PÁTIO I EM FRENTE AO BLOCO I - VISTA DE ÂNGULOS OPOSTOS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Neste espaço, os equipamentos específicos de lazer eram uma banco de cimento, uma trave de futebol e jogos de chão (amarelinhas tradicionais e amarelinha africana, xadrez gigante, trilha do caracol e jogo da velha), lousa e pula-pulas de pneu.

Das brincadeiras comuns observadas neste espaço, durante os recreios matutino e vespertino observamos que, atrás do Bloco II, havia um território demarcado pelo futebol, onde diariamente um mesmo grupo apropriava-se para praticar o jogo e algumas das crianças, ao mesmo tempo que jogavam futebol, também escalavam as traves e grades (Figura 16). Percebia-se que, além da necessidade de explorar essas estruturas com movimentos desafiadores, havia também uma curiosidade e desejo de transpor esse limite e acessar as experiências que ocorriam do outro lado, na cancha de areia ou no Pátio II.

FIGURA 16 - EXPLORAÇÃO DA TRAVE E DAS GRADES DE DIVISÃO ENTRE PÁTIO I E II



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Em um corredor deste pátio, localizado em meio ao Bloco I e II, as crianças se apropriavam de duas amarelinhas ali desenhadas, dos pula-pulas, que comumente estavam ali e eram usados de maneira diversa, também adaptavam jogos de baquete, pois em uma janela do Bloco II havia uma tabela e cesta fixados. Brincadeiras de pega-pega e esconde-esconde também eram organizadas ali. Em uma das extremidades desse corredor, havia um barranco e algumas árvores onde as crianças também se encontravam para brincar com a terra.

Já em frente ao Bloco I, geralmente, as crianças colocavam tatames para praticar movimentos de ginástica, com apoio das paredes do Bloco I, e ali era ordinário a concentração de crianças que tinham interesse por brincadeiras em roda ou para sentar-se e conversar, pois o espaço era protegido por um toldo que oferecia sombra à elas. Brincadeiras com corda e elástico também ocorriam em frente ao Bloco I.

Àquelas que buscavam vivenciar o tempo/espaço do recreio de maneira mais tranquila, longe da correria que algumas brincadeiras exigiam, ou do acúmulo de ruídos do Pátio I, onde tantas experiências lúdicas concorriam, ao mesmo tempo, tinham disponível um pequeno espaço, denominado como “solar”, pela escola. Este espaço ficava em um vão, do Bloco I, e oferecia sombra o tempo todo, tinha uma árvore bem no seu centro e era cercado, mas o portão sempre ficava aberto. Ali, observei muitas brincadeiras em grupo e que se sustentavam principalmente pela fantasia, como aquelas que simulam papéis sociais, por exemplo “brincar de casinha”, “brincar de professor(a)”, entre outras.

FIGURA 17- ILUSTRAÇÃO DO ESPAÇO “SOLAR” E SUA APROPRIAÇÃO



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Os exemplos destacados aqui são aqueles que por vezes identificamos de maneira distante das crianças, ou tivemos que criar uma aproximação e estabelecer diálogo para compreender o que estavam fazendo. Essas apropriações do espaço não eram as únicas, e sim as mais comuns e frequentes nos recreios menores; já no recreio do almoço, ampliavam-se e diversificavam-se em função dos brinquedos e materiais que eram disponibilizados em maior quantidade e da ação dos ASE's e dos “anjos do recreio”. Uma descrição mais detalhada deste recreio do almoço está apresentada no capítulo a seguir.

Percebemos que a infraestrutura do Pátio I, favorece as experiências no recreio, em um aspecto, o da sombra, porque o solar é onde a sombra é constante, possui alguns

toldos e as árvores. No entanto, é esvaziado de equipamentos que mobilizam diferentes desafios corporais e experiências lúdicas com segurança. Contudo, de acordo com os ASE's entrevistados e as observações de campo, visualiza-se que as crianças encontram alternativas para viver seus interesses lúdicos, adaptando-se as condições do espaço, porém isso ocorre não da maneira mais adequada ou segura. Também, contatamos que a apropriação do Pátio I, transforma-se em função dos materiais e brinquedos que são agregados ao espaço e servem de suporte à outras experiências lúdicas.

O Pátio 2, além das duas quadras poliesportivas e a cancha de areia, possuía três amarelinhas (duas tradicionais e uma amarelinha africana), decorrentes de uma gincana feita pela professora de educação física e práticas de movimento, um balanço de pneu e um parquinho, construído em 2019, através de um projeto desenvolvido por uma pedagoga que também ministrava as aulas de práticas de movimento da escola.

A quadra poliesportiva descoberta possui duas traves de futebol com redes em estado precário, duas tabelas de basquete de madeira — também em estado precário e sem cestas, em altura incompatível a faixa etária das crianças. A pintura das linhas desta quadra foi feita em 2019, junto a ação de construção do parquinho.

FIGURA 18 - QUADRA POLIESPORTIVA DESCOBERTA



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Esse espaço reservava-se para as turmas de 3º e 4º ano praticarem futebol. Não raro, a arquitetura tatuada em sua estrutura favorece o esporte e o material disponibilizado

pelos ASE's, também reforçava apenas essa prática. Cenário comum nas escolas e dos espaços públicos de lazer de Curitiba-PR, como apontou Rechia (2006; 2017), as quadras demarcadas pela linha dos esportes define usos predominantes, e restringe a possibilidade de apropriação para outras experiências lúdicas infantis.

Para romper com essa lógica, uma análise crítica e o conhecimento de alternativas para mediar a ocupação deste espaço é necessária. Neste sentido, essa é uma demanda de problematização, a ser feita junto aos ASE's, em momentos de formação.

A cancha de areia possui uma arquibancada em uma de suas laterais e duas traves de futebol. Através da figura 19, é possível observar que as laterais de gramado que contornam a cancha de areia apresentam marcas de desgaste, pois eram espaços de passagem utilizados pelas crianças em suas brincadeiras..

FIGURA 19 - CANCHA DE AREIA, TRAVES E ARQUIBANCADA NA LATERAL DIREITA DA CANCHA DE AREIA



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Este espaço era compartilhado para diferentes interesses — observamos ali, as traves sendo escaladas, corridas de “cavalinho”, lutinhas, “shows de standup” — mas, os mais recorrentes eram aqueles ligados à manipulação da areia para criação de esculturas e histórias ou ao futebol feminino.

A pesquisa de Spréa (2018), evidenciou algumas dessas brincadeiras, que são comumente proibidas nos recreios escolares, pelo perigo que oferecem, ou pela incidência

de conflitos que acabam gerando. No entanto, as crianças mesmo diante das proibições, encontram maneiras de vivê-las.

Na perspectiva de apropriação do espaço exposta por Certeau (1998), esse processo expõe o conflito, ou seja, entre as maneiras de utilizar daqueles que se apropriam do espaço, e a ordem imposta aos sujeitos por meio de autoridades políticas, religiosas ou culturais. As normas que proíbem determinadas experiências lúdicas na escola são, então, um tipo de resistência que se impõe as crianças no recreio, além, é claro, da precariedade do espaço.

Deste modo, para tornar suas experiências lúdicas concretas, elaboram “táticas”, para contornar tais resistências. As “táticas”, como já explanadas em outro momento, “dependem do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. Nesse sentido, os sujeitos jogam com acontecimento transformando-os em “ocasiões” — circunstâncias oportunas (CERTEAU, 1998, p. 47). Deste modo, as crianças agem de maneira calculada, e colocam em prática essas formas de apropriação proibidas, enquanto não estão sendo observadas pelos profissionais da escola ou pelos “anjos do recreio”. Elas aproveitavam, assim, momentos em que os ASE’s circulavam, por outros espaços distantes daquele que estavam utilizando e, quando da aproximação dos inspetores, ou cessavam a brincadeira e deslocavam-se para outro espaço, ou utilizavam da maneira orientada pelo profissional, enquanto estavam sendo observadas

Outros exemplos destas formas de apropriação tática, foram observados no escorregador do parquinho, no Pátio 2, sobre o qual a orientação dada era de que deveria ser utilizado individualmente, e na posição sentada, no entanto, observou-se sendo praticado coletivamente, em pé, com apoio de outros objetos.

Essas ações também se manifestaram por espaços que não se configuram como equipamentos específicos de lazer. Assim, como no caso das escaladas em muros, grades, barrancos e portões, do Pátio 1, no Pátio 2 havia a prática de movimentos ginásticos em um corrimão da rampa de acesso (imagem 1), a brincadeira de mãe-altura, que utilizava como suporte uma mureta de contenção de terra ou nas escadas de pneus (imagem 2), a trave de futebol para brincar de “casinha”, entre outras adaptações que diariamente as crianças empreendem sobre o espaço (Figura 20 e 21).

FIGURA 20 - ESPAÇOS RESSIGNIFICADOS: 1) CORRIMÃO UTILIZADO PARA PRÁTICA DE MOVIMENTOS GINÁSTICOS; 2) MURO COMO SUPORTE PARA A BRINCADEIRA “MÃE-ALTURA”



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Para Certeau (1998), existe uma diferença entre o uso e o consumo que se faz dos produtos recebidos por diversas fontes (televisão, urbanístico, comercial etc.) O consumo não pressupõe alteração da função ou utilidade primária de um produto. Já nas ações de uso, por exemplo do espaço — como um produto urbanístico, os sujeitos têm a seu dispor um determinado “produto”, com códigos simbólicos impressos sobre ele. No entanto, são passíveis de ressignificações para atender outros interesses. À essa atribuição, de um novo significado a determinado produto, Certeau (1998) considerou como “fabricação”, e também a denominou de poética (do grego poiein: criar, inventar, gerar), que são proteiformes, e “tanto menos visíveis quanto as redes do enquadramento se fazem mais apertadas, ágeis e totalitárias (CERTEAU, 1998, p. 88).

Com base nisso, podemos dizer que a apropriação desses espaços e equipamentos não-específicos são “fabricações” elaboradas pelas crianças, feitas de maneira criativa e inventiva para contornar as insuficiências, encontradas no espaço oferecido para o recreio. As ações “poéticas”, empreendidas no recreio, permitem a criação de novas formas de uso para espaços e equipamentos e, por meio disso, as crianças assinalam neles a sua existência e autoria. Contudo, quanto maior o grau de restrição, de normas, regras e proibições sobre as formas de apropriação das crianças no espaço do recreio, menos visível torna-se a poética do recreio.

FIGURA 21 - ESPAÇOS RESSIGNIFICADOS: ESCORREGADOR E EQUIPAMENTOS NÃO ESTRUTURADOS



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

Com relação a quadra coberta, a atividade predominante também era o futebol, mas nesse caso, entre as turmas do 5º ano. Concorriam em seu entorno outras brincadeiras, como de pega-pega ou de grupos organizados para jogar futebol nas laterais da quadra, porque não aderiam a maneira como era jogado dentro dela. À exemplo, cinco meninos praticavam o jogo com uma bola de plástico pequena, daquelas que se coloca em piscinas de bolinha, porque consideravam que na quadra coberta aconteciam muitos

conflitos e muitas crianças jogavam ao mesmo tempo, o que não permitia realizar dribles, por isso preferiam improvisar um espaço para eles, onde podiam brincar com menos jogadores e criar os seus dribles.

FIGURA 22 - QUADRA COBERTA, ARQUIBANCADA E AMARELINHA DO SEU ENTORNO



Fonte: Andrade; Rechia (2019).

As amarelinhas, pintadas no entorno da quadra coberta, e o balanço de pneu, pendurado em uma árvore ao lado da mesma, foram equipamentos incorporados recentemente ao Pátio 2, através de ações desenvolvidas por professoras da escola.

A pintura das amarelinha era recente, mas visualiza-se, na Figura 22, o desgaste pois, em função de uma ação da professora de prática de movimento, esse brinquedo estava sendo intensamente utilizado pelas crianças. Os pneus, ao lado da árvore do balanço, eram utilizados pelas crianças como bancos, mas com pouca frequência, visto que, a depender do peso da criança, o pneu dobrava tornando-se desconfortável. A quadra coberta também possui uma arquibancada em uma de suas laterais, além de duas traves

de futebol com redes em melhor estado de conservação que as disponíveis na quadra descoberta.

A arquibancada e o espaço de gramado, atrás dela, onde também há uma estrutura de pneus — assim como aquelas espaços com gramado no entorno da cancha de areia — eram utilizados por grupos que buscavam afastar-se da movimentação mais intensa dos outros espaços do Pátio 2. Utilizavam-os, desta forma, para sentar e conversar.

A construção do parquinho, do pátio 2, foi de iniciativa de uma pedagoga, motivada durante suas aulas de práticas de movimento — quando ensinava essa prática no contraturno. Nesta época, observou que um amplo espaço do Pátio 2 era esvaziado e estava sendo pouco utilizado por parte das crianças.

No ano passado eu era professora de movimento lá na quadra. Então eu observava que lá as crianças não tinham espaço para sentar-se e para se refrescar. Só ficavam lá naquele sol e numa terra, porque era só terra. Aí eu conversei com o diretor para ver a possibilidade da gente buscar uma parceria com universidades para repensar aquele espaço, porque a escola não tinha dinheiro para bancar uma reforma e se for fornecido pela prefeitura é preciso fazer um projeto, mandar para o setor financeiro, o setor financeiro chama o engenheiro, o engenheiro vem aqui aprovar ou não e depois devolve o projeto... isso ia levar uns cinco anos, para esse projeto ser realizado. (Entrevista com integrante da Equipe Pedagógica 1)

Buscou, além das parcerias com universidades, outras parcerias para desenvolver a construção e arrecadar os recursos e materiais necessários. Após encontrar uma universidade que aceitou colaborar com o projeto, e colocou à disposição os alunos do curso de arquitetura para elaborarem a planta do parque e auxiliarem na construção dos equipamentos, os próximos passos incluíram:

uma campanha com os profissionais e com a comunidade para a doação dos materiais, cimento, pedra, tinta, dinheiro ou o próprio material. A escola fez uma festa da torta para arrecadar dinheiro para comprar o que precisava e comprou uma parte, o resto foi doação. Depois a gente precisava mobilizar a comunidade de novo para a mão de obra, porque daí não tinha dinheiro para contratar alguém para fazer. A ideia era que aquele espaço tivesse balanças, uma área verde e um escorregador, esse que foi pedido das crianças. Os alunos de arquitetura entrevistaram as crianças para saber o que que eles queriam naquele lugar, e eles queriam o escorregador. Aí uma das arquitetas teve a ideia de fazer o escorregador dentro do barranco, mas na hora da gente executar, como era um pedreiro voluntário, ele fez do jeito que ele conseguiu fazer, que não foi o ideal, porque a borda do escorregador tinha que ficar dentro da terra para não ter aquela borda de risco que ficou exposta. Depois a gente teve voluntários que plantaram a grama, voluntários que doaram a grama, teve doações de mudas de árvores. Atrás da quadra é um pomar [...] A gente conseguiu um contato com o exército, porque uma das funcionárias daqui tem um tio que trabalha no 20Bib [Vigésimo Batalhão de Infantaria Blindado], então a gente ligou para o 20Bib e eles mandaram alguns soldados para ser o nosso braço, aí eles vieram para cavar, cortar, cerrar, tudo que precisasse. Então eles fizeram aquela escada de pneus, fizeram aquele zigue-zague, que

na verdade era um túnel, tinha pneus em cima, mas daí a comunidade acabou destruindo e ficou só as madeiras. Daí eu e o diretor pensamos na ideia de fazer cama de gato, aí os professores de Educação Física usam como cama de gato gigante, porque ela ficou em 3D. E no escorregador a gente colocou aqueles pneus em volta para não ter aquela borda que machucasse as crianças. Mas na volta das férias já estava tudo destruído. A própria comunidade destruiu, tirou os pneus, quebrou algumas árvores e ficou daquele jeito mais ou menos... Aí tinha a balança na quadra que era com mangueira de bombeiro, que foram os soldados que ajudaram a gente a colocar.

(Entrevista com integrante da Equipe Pedagógica 1)

A ação desenvolvida pela professora, por meio das parcerias comunitárias e interinstitucionais, para requalificar o espaço do recreio, também pode ser considerada como uma tática na perspectiva de Certeau (1998), pois conhecendo os trâmites da prefeitura e a burocracia para conseguir desenvolver o projeto, a pedagoga contornou essas resistências buscando alternativas voluntárias e comunitárias para concretizar um projeto que visava requalificar um pedaço do espaço destinado ao recreio no pátio 2. O estabelecimento de várias parcerias, de modo astucioso, possibilitou que, mesmo sem recursos financeiros, a escola transformasse aquele espaço antes esvaziado e pouco explorado pelas crianças.

FIGURA 23 - VISTA DISTANCIADA DO PARQUINHO CONSTRUÍDO POR MEIO DE PARCERIAS COMUNITÁRIAS E INTERINSTITUCIONAIS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

O projeto de construção do parquinho também converge com outro aspecto defendido por Ceppi e Zini (2013), na elaboração de um projeto para o espaço escolar, refere-se ao aspecto “comunidade”

Comunidade é o papel central dos três protagonistas do sistema escolar: crianças, professores e pais como geradores do projeto educacional. A escola como um ambiente coletivo, baseado na participação e na gestão social, no trabalho coletivo, na sociabilidade e nos objetivos e valores compartilhados (CEPPI; ZINI, 2013, p. 29).

O envolvimento da comunidade, contemplado na ação desenvolvida pela escola, é, portanto, parte fundamental no planejamento e construção do espaço escolar e do projeto educativo a ser materializado nele, visto que, “comunidade é um aspecto e uma característica do espaço que promove encontros, trocas, empatia e reciprocidade” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 28).

Tal aspecto deve ser permanente na arquitetura da escola, ou seja, as possibilidades enunciadas devem estar presentes por todo o seu espaço não apenas em ações pontuais, permitindo à comunidade estar sempre envolvida e vivenciando encontros, trocas, empatia e reciprocidade dentro da escola.

Além do parquinho, com esta ação a escola também recebeu a doação de três “pula-pulas” feitos a partir da reciclagem de pneus. No entanto, um deles, o maior, foi furtado pela comunidade externa. Os outros dois pula-pulas permanecem na escola, e são deslocados pelas crianças com liberdade, não sendo utilizados apenas em um local fixo e de uma única forma.

FIGURA 24 - PULA-PULA DE PNEUS RECICLADOS, USADO DE DIFERENTES FORMAS NO PÁTIO 1



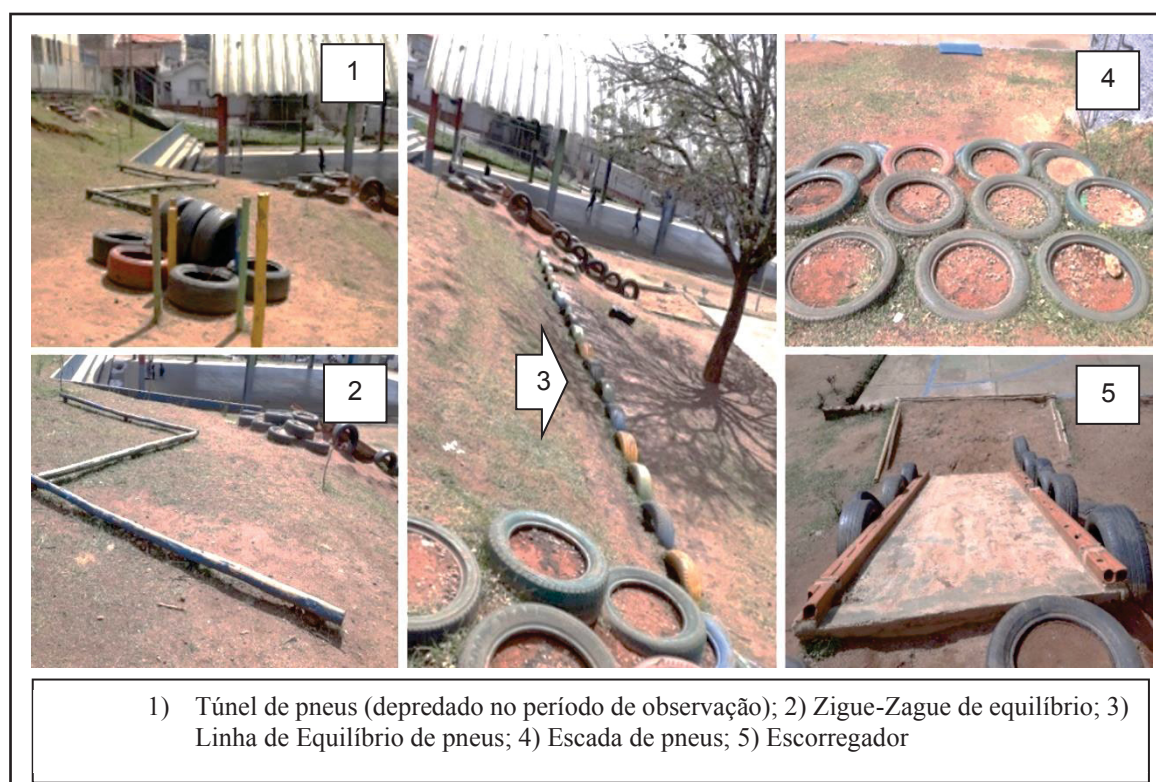
Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

A Figura 24 exemplifica quatro adaptações diferentes do brinquedo feita pelas crianças. A possibilidade de deslocar os pula-pulas com liberdade e explorar a criatividade, através de diferentes maneiras de uso, permite as crianças a descoberta de novas funções do brinquedo, consequentemente, de novos movimentos e sensações que podem ser vividas com ele.

Atualmente, é possível observar pela Figura 23 e 25, que a maior parte dos brinquedos do parquinho também já estão deteriorados e precários, pela falta de manutenção constante, e pelo uso irresponsável do equipamento, seja das próprias crianças da escola ou da comunidade externa que compartilha desse espaço nos horários extraescolares.

Os equipamentos que compõem este parquinho estão destacados na figura abaixo.

FIGURA 25 - BRINQUEDOS DO PARQUINHO CONSTRUÍDO POR MEIO DE PARCERIAS COMUNITÁRIAS E INTERINSTITUCIONAIS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

O trecho de entrevista anterior, evidência também uma relação conflituosa, entre a escola e a comunidade externa que utiliza dos seus espaços. Ocorre que, o terreno que hoje é propriedade da escola e abriga o espaço do Pátio 2, era antes uma praça pública utilizada pela comunidade livremente. Segundo um dos membros da equipe diretiva, a

Prefeitura Municipal de Curitiba concedeu o espaço à escola, sem antes dialogar com a comunidade externa, o que acabou gerando uma insatisfação. A escola passou ser depredada, até que a gestão resolveu chamar a comunidade para conversar e estabelecer um acordo. Desde então, a comunidade externa voltou a utilizar os espaços da escola, exceto os edifícios.

A professora coordenadora do projeto “Anjos do Recreio” afirmou que, no período em que esteve à frente da direção, a escola fazia parte do Programa “Comunidade Escola” e neste período, junto ao acordo feito com a comunidade, as ofertas de atividades de lazer e abertura da escola, aos finais de semana, minimizou a depredação da instituição, em função da relação de pertencimento construída com a comunidade externa a partir da abertura da escola.

A nossa escola já teve o Comunidade Escola também, nos finais de semana. Que tinha o lazer, né? Daí tinha muita essa questão do lazer. E aí existia toda essa ajuda da comunidade, da comunidade poder fazer uso da escola, entender que a escola também era um espaço que eles poderiam estar usando, mas de forma, assim, cuidadosa, né? E aí nesse período que a gente tinha todos esses acordos, o que que a gente não tinha? A gente não tinha muita pichação na escola, sabe? A gente tinha um cuidado maior da comunidade, porque eles se viam parte disso, né? E que também deveriam cuidar. Era esse o acordo. Então, hoje eu não sei como que está.

(Entrevista com a professora coordenadora do projeto "anjos do recreio")

Entretanto, tal situação ainda é recorrente na escola, porém em menor intensidade. Percebemos, nos discursos dos/das entrevistados/as da equipe diretiva e pedagógica, que a situação ainda não é considerada pela escola como algo benéfico a ela ou a comunidade externa. No entanto, Azevedo (2002, p. 21-22) chama atenção para a relação que o edifício escolar estabelece com a comunidade do entorno, afirmando que

A identificação e a integração física do prédio com seu entorno imediato irão facilitar o envolvimento da escola com a vida da comunidade. A valorização do caráter social da instituição escolar vai ser reforçada a partir dessa possibilidade de interação; porém, não se pode deixar de levar em consideração nossa realidade atual – que por questões de segurança acaba por tornar o prédio escolar isolado por muros altos, intransponíveis – compondo mais um desafio e complexidade para a concepção projetual. Ainda com relação a possibilidade de interação com a vida da comunidade, a localização de acessos independentes que permitam a utilização de áreas específicas da escola pelos moradores do bairro – como por exemplo, a biblioteca, as quadras de esportes e o auditório – acentua o caráter social da instituição.

Deste modo, podemos dizer que, de fato, a partir do momento que a escola reestabeleceu diálogo, ou seja, relação direta com a comunidade, elevou seu caráter

social, mobilizou a consciência para o cuidado com o espaço e democratizou o acesso para práticas de lazer.

Nesse cenário, observamos também que o pátio escolar se tornou um espaço de lazer da comunidade do entorno, configurando outro papel assumido pelos pátios escolares, como aponta Azevedo (2012), dentro da configuração atual dos espaços urbanos. Antes, de acordo com a autora, essa função restringia-se as praças e parques. Mas, os equipamentos ofertados pelos pátios escolares de hoje são similares aos das praças de bairros, deste modo, tornam-se atrativos para a comunidade do entorno por estarem em uma distância menor que facilita o acesso.

Contudo, a deterioração dos equipamentos e a falta do cuidado com o espaço ainda como uma constante, de fato, torna-se incomodo para a gestão da escola e as crianças, que também relataram, numa das rodas de conversa, encontrarem, após o final de semana, o pátio sujo e lixos jogados no chão. Além disso, a escola não dispõe de recursos específicos para a revitalização e cuidado com os espaços equipamentos dos pátios de recreio.

Os recursos recebidos pelas escolas públicas são divididos entre todos os outros gastos da instituição. A manutenção relativa à limpeza em geral, conserto de janelas, estruturas de cimento, encanamento e elétrica é feita pela Prefeitura Municipal de Curitiba. Uma empresa terceirizada visita a escola, uma vez ao mês, para aparar a grama, fazer a limpeza de calhas e de vidros das janelas mais altas, poda das árvores, quando preciso. Mas, as pinturas, construção de novos equipamentos para brincar ou consertos relativos aos pátios de recreio são possíveis, na instituição investigada, principalmente, através das arrecadações próprias promovidas pela escola para levantamento de recursos, como é possível observar através da fala de um membro da equipe diretiva

A gente faz tudo, porque nós temos uma verba, um repasse da prefeitura que se chama fundo rotativo e esse fundo rotativo ele vem uma parcela para serviço e outra parcela para consumo. Consumo a gente vai comprar material de limpeza, material de escritório, material para as crianças, né? Etc. Se o projeto lá precisa, ou da horta, está precisando de um material a gente compra. Nós fizemos o serviço, que são aqueles jardins, compramos a terra, isso tudo com a verba a gente faz, e a manutenção também. Só que a parcela que vem para serviço é pouco, para a gente comprar o material a gente consegue, mas para o serviço é pouco. Então o que que a gente faz? A gente acaba fazendo muitas coisas, principalmente, se for emergencial, com o recurso próprio. Aquele dinheiro que a gente faz na festa da torta, festa junina, enfim, né? Doação voluntária que algum pai faz, algum gosta de mandar todo mês, manda quarenta reais para a escola, porque ele acha que o filho fica o dia inteiro e é o mínimo que pode fazer, mas isso, assim, de quatrocentos, dois fazem isso. Mas é um dinheiro que entra para o recurso próprio da escola, que é onde salva esse tipo de manutenção.

(Entrevista com integrante da equipe diretiva 2)

Criar, construir e manter espaços adequados e qualificados na escola pública mostra-se, desta forma, como um desafio para as gestões administrativas das instituições. Com relação ao espaço destinado ao recreio, dependerá do olhar e da concepção da gestão, o percentual de verba e de ações que serão destinadas à sua organização e planejamento.

Apesar do parquinho não atender todas as características de segurança e qualidade necessárias, levando-se em conta as especificidades da criança, ele foi construído. A ação materializou-se por meio de um esforço coletivo, em prol da melhoria do espaço do recreio para que o tempo passado nele seja mais bem aproveitado, o que demonstra e confirma a fala de um dos integrantes da equipe diretiva sobre a preocupação e sensibilidade por parte da escola para com o tempo/espaço do recreio e das experiências que nele são vividas.

O conflito de uso dos espaços entre a comunidade interna e externa da escola, evidencia também a necessidade de uma educação para o lazer a ser realizada não apenas com a comunidade interna da escola, mas também, de maneira conjunta, com a comunidade externa que compartilha e se apropria dos espaços de lazer dela.

À título de síntese desta seção, percebemos que a estrutura ofertada para o recreio na escola investigada segue, de forma geral, um padrão das escolas de ensino fundamental públicas de Curitiba, com a oferta das quadras poliesportivas, cancha de areia e pátio - considerando-se o que já foi constatado por Rechia (2006) — mas, as ações empreendidas pela escola demonstram que ela possui a intenção de ultrapassar este padrão para oferecer outras possibilidades as crianças.

As “fabricações” feitas pelas crianças sobre os espaços existentes também buscam contornar os limites estruturais. Ainda assim, é necessário considerar que as diferentes maneiras de uso dos equipamentos não-específicos, para as experiências de lazer das crianças destacam não apenas o comportamento tático, criativo e inventivo empreendido por elas, mas, sobretudo, acenam para necessidades que elas estão a suprir de maneira adaptada as condições que lhes são impostas.

Percebemos que nesses espaços, elas se colocam em desafio a partir de movimentos como o agarrar, subir, saltar, equilibrar e, ao mesmo tempo que se desenvolvem, criam e descobrem novas habilidades. A partir disso, compreendemos que a presença de espaços adequados, que ofereçam maior segurança e ao mesmo tempo

mobilizem essas experiências, é uma demanda das crianças. Esses apontamentos também convergem aos destaques feitos pelos ASE's sobre o espaço do recreio e as necessidades que reconhecem observando o cotidiano dos recreios.

Reiteramos também, que as formas de apropriação de espaços ou equipamentos, destacadas até aqui, foram as mais comuns aos recreios menores porque nesse a oferta de materiais e brinquedos era reduzida, portanto, as experiências lúdicas que necessitavam de suporte de brinquedos ou materiais tinham de se adequar a estrutura padrão ofertada. Já, no recreio após o almoço, as possibilidades se ampliavam, em função do tempo disponível, para o desenvolvimento das ações por meio do projeto “anjos do recreio”.

Por fim, consideramos que a infraestrutura da escola é pouco diversificada, apresenta inadequações e precariedades, que compõem um conjunto de limites para alguns empreendimentos lúdicos das crianças. Esses limites são, portanto, em sua maior parte, de ordem estrutural.

Todavia, a escola demonstra preocupar-se com essa realidade e busca alternativas para melhorá-lo, como as ações de arrecadação de recursos próprios destinados a manutenção e pintura dos espaços do recreio e as parcerias encontradas para construção do parquinho. Tais ações configuram contribuições para o tempo/espaço do recreio e para as experiências de lazer das crianças.

Em ocasiões mais oportunas, como no caso do recreio mais extenso, as ações desenvolvidas pelos ASE's e em parceria com as crianças do projeto “anjos do recreio” também representam contribuições, pois modificam o cenário dos pátios e oferecem outras possibilidades para além das estruturas aqui destacadas.

O próximo subcapítulo buscou descortinar o sistema de organização do projeto “anjos do recreio”, ações desenvolvidas por meio dele com a atuação dos ASE's e participação das crianças.

4.2.2 “Anjos do Recreio”: um modelo de organização baseado em projeto de intervenção no tempo/espaço do recreio

Mediante a ausência de orientações relacionadas ao planejamento e organização do tempo/espaço do recreio em estudos ou documentos oficiais, direcionados às instituições escolares de ensino fundamental, esta pesquisa buscou encontrar alternativas que possam inspirar escolas, de acordo com suas realidades, a transformarem os recreios

em experiências ricas de desafios, aprendizados e alegrias. Sendo assim, esse é objetivo da descrição sobre a maneira como a escola investigada organiza e planeja seu recreio.

O trabalho investigativo desenvolvido por Spréa (2018), junto aos ASE's da rede municipal de ensino público de Curitiba, já evidenciou preocupações dos profissionais que atuam nesta rede em relação a quantidade insuficiente de profissionais que auxiliam as crianças, em suas demandas no tempo/espço do recreio, a inadequação dos espaços e falta de materiais lúdicos suficiente ao número de crianças e à como agir diante conflitos e acidentes (SPRÉA, 2018).

Essas foram também preocupações expostas pelos ASE's entrevistados nesta pesquisa. Ao questioná-los sobre as barreiras encontradas para atuar no tempo/espço do recreio, os participantes destacaram que o relacionamento com o setor pedagógico e diretivo pode se tornar uma barreira se não houver parceria e compreensão para com as suas proposições; a falta de funcionários, falta de participação do setor diretivo ou pedagógico durante o recreio e a disposição dos edifícios entre os pátios também foram fatores considerados como barreiras.

Em contrapartida, dentre os fatores que mais facilitam o trabalho cotidiano nos recreios estão a liberdade e autonomia de planejamento oferecida pela escola, a disponibilidade e variedade dos materiais e brinquedos, os espaços amplos e suficientes ao número de crianças e apoio da professora coordenadora do projeto “anjos do recreio”, bem como o auxílio das crianças participantes do projeto.

A escola que abrigou esta pesquisa foi escolhida para esta investigação pelo fato de desenvolver um projeto direcionado à organização do tempo/espço do recreio há um grande período. Este projeto foi criado por uma professora que há 22 anos faz parte do quadro docente da escola investigada. Atualmente, a docente é professora das Práticas Artísticas que agregam o currículo da escola de ensino em tempo integral.

De acordo com a professora coordenadora, o projeto surgiu em 2002 quando atuava com o ensino de filosofia para crianças. Na ocasião que deu origem ao projeto, a professora trabalhava com suas turmas o tema da cultura da paz.

Naquela época, mais ou menos em 2002, eu trabalhava com filosofia para crianças; e filosofia para crianças é uma matéria bem interessante de trabalhar, porque você vai trabalhar muito a criticidade das crianças. Aí, um dos temas que foi escolhido por elas foi sobre a paz, a cultura da paz. Para trabalhar a paz, você trabalha em contrapartida um contravalor do que é a paz, né? Que seria a violência, no caso. Então as crianças começaram a me contar de onde vinha a violência aqui na escola naquela época. A gente não falou do macro, a gente falou primeiro daqui, do que que estava acontecendo aqui na escola,

como acontecia a violência. Aí eles começaram a me contar que era na hora do recreio e citaram todas as brincadeiras que eles faziam neste momento, né? Eram brincadeiras, assim, absurdas, que a gente nunca imaginava. Porque, como eles brincavam livremente, não tinha também a visão do inspetor, ele era só de cuidar mesmo, né? Aquele cuidar para não cair, cuidar para não se machucar. Mas, como eu disse, não tinha uma proposta, então eles deixavam, era permitido.

(Entrevista com a professora coordenadora do projeto “anjos do recreio”)

A partir desta constatação feita por meio do diálogo estabelecido com as crianças e de uma investigação em nível micro, a professora e os estudantes começaram a pensar como a situação poderia ser resolvida, adiante, as ações realizadas como parte do componente curricular de filosofia se expandiram pela escola e levaram à implementação do Projeto “Anjos do Recreio”.

As crianças partiram de uma pesquisa em casa, com as famílias, de brincadeiras que os avós brincavam, que os pais brincavam na época deles e trouxeram esse material para a escola, descrevendo como era e como brincava. O projeto ainda nem existia. Foi um encaminhamento para surgir o projeto. E aí, então, eles me trouxeram essas brincadeiras e nós montamos cartazes com elas, trabalhamos também um filme chamado “A corrente do bem”. E “A corrente do bem” fala disso, de um ajudar o outro e como isso vai crescendo. Então a gente foi implantando isso aqui, né? Então como poderia mudar o recreio que tinha aquela proposta violenta para uma cultura da paz que era o nosso tema da época? Isso foi possível com as brincadeiras que eram sadias. As crianças formaram grupos, fizeram os cartazes e eles iam de sala em sala apresentar para as outras crianças menores da escola, fazendo a propaganda, de como seria legal se no recreio tivesse aquele tipo de brincadeira. Eles não eram anjos na época. Não tinham ainda essa nomenclatura, eles estavam fazendo um trabalho de filosofia. Que era essa proposta de levar para o recreio brincadeiras que fossem saudáveis para eles, e aí eles treinaram, falavam e mostravam os cartazes nas salas e diziam: “olha, a partir de agora a gente vai levar para o recreio, gostaríamos que vocês brincassem”. E os grupos foram se formando e eles realmente começaram a levar essas brincadeiras para o recreio. Aí, na época nós tínhamos uma pedagoga que veio com a ideia de que a gente poderia dar um nome a ação. Até surgiram vários nomes, como “monitores”, “guardiões”; para essas crianças que estavam fazendo alguma coisa bem legal, um bem para as outras, né? E aí surgiu, então, a ideia de que eles são, na verdade, anjos, né? – então daí veio o nome “Anjos do Recreio”.

(Entrevista com a professora coordenadora do projeto “anjos do recreio”)

Desde então, o projeto permanece com o mesmo nome, porém sua estrutura de organização modifica-se constantemente junto com o movimento de transformação dos sujeitos e da escola ao longo do tempo. Atualmente, apesar do projeto já ser consolidado na instituição há aproximadamente 17 anos, ainda não é citado pelo Projeto Político Pedagógico da escola, ou seja, não é reconhecido como parte do projeto educativo da

escola, bem como não está assegurado de continuidade caso as lideranças que o sustentam atualmente venham a se ausentar da instituição.

Hodiernamente, o projeto ocorre todos os dias, durante todos os horários de recreio da escola (09h50-10h10; 12h-13h; 14h50-15h10). A sua organização e estruturação é feita de forma articulada entre a professora coordenadora, os/as auxiliares de serviços escolares e os estudantes que se dispõem a atuar no recreio, os chamados “anjos do recreio”. Participavam do projeto, durante esta pesquisa, 4 inspetores (quadro atual da escola) e aproximadamente 30 estudantes de turmas diversas, entre 3º, 4º e 5º anos.

Para definir as ações e a divisão de tarefas, todos esses atores se reuniam as sextas-feiras após o último recreio para realizar uma roda de conversa, na qual também discutiam ideias e demandas relacionadas ao funcionamento do projeto, além de avaliar o andamento deste.

Em algumas sextas-feiras, a reunião ocorria entre a professora coordenadora e os ASE's, e em outras a reunião ocorriam com todas as crianças integrantes do projeto, junto a professora e os ASE's. Os temas discutidos nestes encontros envolviam avaliações sobre o comportamento dos “anjos do recreio”, o interesse deles enquanto participantes do projeto, o cumprimento dos acordos feitos quando se dispuseram a ser “anjos do recreio”; além de relatos das crianças sobre acontecimentos mediados por eles no recreio ou sobre proposições que estavam desenvolvendo. Esse momento também era de orientações emitidas pela professora aos ASE's ou pela professora e os ASE's para as crianças, ou seja, de planejamento e organização das ações.

As crianças que se disponibilizavam para auxiliar durante o recreio, necessitavam passar por um processo seletivo que consistia em preencher um formulário com dados gerais e três perguntas relacionadas a: a) aos motivos que os levam a querer participar do recreio; b) o que deve fazer um “anjo do recreio” e c) o que ele sugere para melhorar o recreio. Com base nisso, a professora, junto aos ASE's, seleciona os participantes. Ao ingressarem no projeto, as crianças escolhem em qual pátio desejam ficar.

Os estudantes do terceiro ano iniciavam sua participação no projeto como ajudantes dos “anjos do recreio”, acompanhando crianças do quarto ou quinto ano para aprender junto a eles quais eram as tarefas da função. A identificação dos “anjos do recreio” era feita com crachás ou coletes coloridos, para facilitar que outras crianças ou

os ASE's pudessem localizá-los rapidamente quando necessário fazer alguma solicitação. Os "Anjos do Recreio" do Pátio 1 utilizavam coletes amarelos, já no Pátio 2, coletes verdes, e os "ajudantes dos Anjos do Recreio" eram identificados apenas com crachás.

No Pátio 1, as crianças atuavam sempre em duplas, pois neste eram estabelecidos lugares fixos e "estratégicos" onde as crianças deveriam permanecer durante os recreios. As ASE's responsáveis por este espaço optaram por estabelecer a atuação em duplas para que as crianças que ficavam em locais fixos não passassem o recreio sozinhas. Enquanto no Pátio 2, os "Anjos do Recreio" atuam de forma mais livre, não sendo necessário permanecerem em apenas um só espaço e em duplas, desta forma podem escolher estar com os colegas e em diferentes lugares.

Em função das características do espaço disponível para o recreio no Pátio 1, a organização feita entre os ASE's e os "anjos do recreio" exigia "estratégias" diferentes do Pátio 2. Deste modo, as ASE's organizaram uma tabela com a escala dos locais onde as crianças permaneciam e os brinquedos e materiais que eram disponibilizados em cada dia da semana.

As crianças realizavam um rodízio entre os locais fixos e entre as duplas. Os locais fixos eram: 1) Porta de acesso ao Bloco I, onde os "anjos do recreio" eram responsáveis por liberar a entrada para aquelas(es) que necessitam ir ao banheiro; 2) Acesso ao Bloco II, edifício em que há o refeitório, de onde, após o almoço, as crianças eram liberadas para brincar no Pátio 1 e o "anjo do recreio" responsabilizava-se por não permitir a circulação no local depois que a criança já almoçou/lanchou; 3) Escadaria de acesso ao estacionamento, onde a tarefa era controlar as crianças do Pátio 1 para que não brincassem próximas aos carros; 4) Bebedouro, que ficava corredor de uma das laterais do Bloco I e também tinha o acesso controlado por uma dupla de "anjos"; 5) Portão de acesso ao Pátio 2, onde os "anjos do recreio" ficavam responsáveis por não deixar que as turmas de 1º e 2º ano se deslocassem para o Pátio 2, ou vice-versa e 6) Brincadeiras, que não possuía um local pré-determinado, pois dependia da brincadeira a ser realizada pelo "anjo do recreio" que, ao escolher a brincadeira, escolhia onde e quais materiais utilizaria.

Essas formas de organização podem nos levar a pensar no conceito de "estratégia", cunhado por Certeau (1998), pois a estratégia para este autor pode ser reconhecida pelo seu caráter de autoridade ou status de poder dominante, podendo relacionar-se desde uma instituição, entidade ou sujeito que busca a manutenção de determinado poder. Desta forma, as tentativas empreendidas pelos ASE's na organização

do tempo/espço do recreio são “estratégias” que possuem o intuito de manter a ordem em alguns locais da escola e entre as crianças, à exemplo, a restrição de circulação pelos corredores internos dos edifícios ou pelas salas de aula.

No último caso, o local das brincadeiras é onde as crianças desenvolvem suas próprias “oficinas”, termo utilizado por elas no decorrer da roda de conversa para identificar as brincadeiras que escolhem realizar nos recreios com o intuito de envolver outras crianças e ser mais um atrativo do tempo/espço do recreio. Cada oficina possui um tema escolhido pelos “anjos do recreio”, a partir do qual elas criam ou reproduzem suas brincadeiras. Como explicam as crianças do grupo 1 na Roda de Conversa 1,

Alana: [...] Tipo assim, cada dupla tem uma oficina, a minha é a Radical, daí eles tem as deles (aponta para os colegas). Daí na hora das brincadeiras eles fazem algo com a sua oficina e daí as crianças ficam bem divertidas.

Pesquisadora: A sua oficina é a radical?

Alana: Aham!

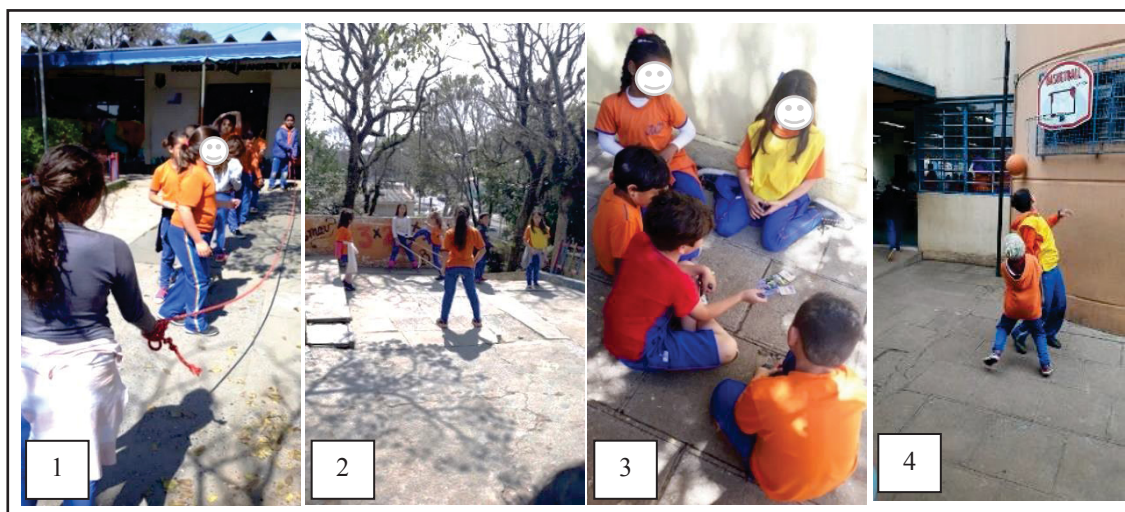
Raíssa: A minha é ginastica. [...] É, tipo, cada dupla, quando você está nas brincadeiras, no recreio do almoço, você pode fazer, por exemplo, ali no pátio tem uma rampa, a Alana ela faz a Radical que as crianças podem ficar dentro da caixa e puxar, essas coisas. Entendeu? (RC1-G1)

Esta ocasião é uma das quais é possível se visualizar explicitamente o protagonismo da criança, na escolha e organização de brincadeiras de seu interesse durante o recreio, além disso, também percebemos que para isso elas recebem suporte e apoio dos funcionários da escola, uma das característica da organização da escola investigada, o que potencializa e amplia as possibilidades da criança no tempo/espço do recreio.

Noutros espaços, apesar de serem fixos, as crianças não são privadas do brincar. Observando-se apenas por uma perspectiva poder-se-ia considerar que essa estratégia de organização restringe e limita o aproveitamento do tempo/espço do recreio da criança que é participante do projeto. Contudo, estar na posição de “anjo do recreio” é uma escolha própria. Elas não são obrigadas a participar do projeto e permanecem nele o tempo que desejam.

Destaca-se também que o projeto “Anjos do Recreio” demonstrou preocupar-se em não privar as crianças de aproveitar o tempo/espço do recreio, por isso, os ASE’s disponibilizam brinquedos em locais fixo e realizam o rodízio entre os espaços. As imagens abaixo exemplificam situações de interação entre os participantes do projeto e não-participantes brincando próximos aos locais fixos estabelecidos na organização do Pátio 1.

FIGURA 26 - BRINCADEIRAS 1) CORDA/ ESCADARIA; 2) ELÁSTICO/ESCADARIA; 3) JOGO DE CARTAS/PORTÃO E 4) BASQUETE/BLOCO II



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Para além disso, observando-se a atuação das crianças nesses espaços foi possível perceber o comportamento “tático” empreendido por elas para subverter as ordens e as condições postas na apropriação por meio da brincadeira nesses locais, transformando o que poderia ser visto apenas como “trabalho” em oportunidade para brincar em outros espaços e com outras crianças. Raíssa, por exemplo, é uma estudante do quarto ano e se não fosse participante do projeto deveria vivenciar seu recreio no Pátio 2, no entanto, percebemos na sua fala que fazer parte do projeto é uma tática dela para estar no Pátio 1, porque é onde e com quem prefere socializar.

Raíssa: Eu gosto bastante de ficar aqui no pátio [1], porque eu me enturmo mais com as crianças do 1º e 2º anos do que com as do 3º, 4º e 5º.

Este comportamento tático também é tratado por Certeau (1998) como subversivo, porque busca subverter as regras a seu favor, criando um conjunto informal de normas que compreendem as necessidades daqueles que se encontram em posições de menor poder. Dito de outra forma, as “táticas” promovem a subversão da ordem dentro da própria ordem. Neste caso, a ordem refere-se ao sistema de organização do recreio que em muitos termos ainda é imposto pela escola, mas ainda assim permite a participação da criança. Além disso, as subversões encontradas nas “táticas” são sempre sutis e instauram-se nas estruturas fingindo adesão (CERTEAU, 1998; HONORATO, 2014). Deste modo, a ação de Raíssa, à primeira vista, parece banal, mas entendida sob esta perspectiva de Certeau (1998), trata-se de uma tática que a permite estar e apropriar-se de

um espaço que, a princípio, não é destinado a ela, mas é o que mais atende suas necessidades de socialização.

A fala de Bruna exemplifica essas maneiras sutis de subverter a ordem dentro da própria de outra forma, demonstrando que fazer parte do projeto não consiste apenas em trabalho, mas é também uma forma de brincar durante o recreio e de explorar possibilidades em espaços que comumente são restritos para a circulação ou brincadeiras das crianças durante o recreio..

Bruna: Eu gosto de ser anjo do pátio, porque mesmo tendo as oficinas, em cada oficina a gente consegue se divertir. Por exemplo, no banheiro, da última vez, a minha dupla, a gente brincava de cobra cega no banheiro, daí a gente rodava a cadeira e daí a gente tinha que sair procurando; na escada tinha o elástico para pular, nas brincadeiras a gente inventa um monte de coisa. (Bruna, RC1-G1)

Ao falar sobre a brincadeira feita no banheiro, Bruna referia-se ao local fixo próximo ao banheiro, onde uma dupla de “anjos do recreio” permanece cuidando e controlando o acesso durante o recreio. Deste local até o banheiro há um corredor e é neste corredor onde brincavam de cobra cega enquanto aguardavam para ir ao banheiro.

Outras ocasiões de comportamento tático das crianças, também, puderam ser observadas naquelas que não faziam parte do projeto quando, por exemplo, encontravam uma brecha para entrar nos edifícios e ir até a sala de aula buscar algo, ou ir ao banheiro, ao bebedouro, ao estacionamento etc. Todos esses espaços tinham restrições, contudo, o desejo de explorá-los fazia com que algumas crianças inventassem uma justificativa que lhes permitissem acessá-los. O bebedouro nem sempre era visitado pela necessidade de tomar água e sim para brincar com água; o banheiro era ponto de encontro para conversas particulares; brinquedos eram arremessados ao estacionamento apenas para se ter o prazer de ir buscá-lo e enquanto isso aproveitar o passeio por um espaço desconhecido; da mesma forma, buscar algo na sala de aula era oportunidade para brincar pelos corredores que durante os períodos de aula exigem ordem e silêncio. Exemplos dessas “táticas” podem ser observados na Figura 27.

FIGURA 27 – IMAGEM 1) BRINCANDO COM CARRINHOS NO BEBEDOURO; IMAGEM 2) BRINCANDO DE SE ESCONDER PRÓXIMO AO ESTACIONAMENTO



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Na primeira imagem as crianças brincavam com seus carrinhos na água acumulada do bebedouro e na segunda imagem a criança estava brincando de se esconder com os colegas; o esconderijo escolhido foi uma das árvores próximas ao estacionamento, local de acesso proibido, mesmo assim explorado até que um “anjo do recreio” percebeu e lhe chamou atenção para voltar.

De acordo com Certeau (1998), essas “táticas” também se efetuam através de um cálculo de forças e dependem do tempo. Neste sentido, esses exemplos de experiências lúdicas infantis empreendidas de forma “tática”, duravam até o momento em que se defrontavam com as normas emitidas pelos ASE’s ou pelos “anjos do recreio”, os quais também assumiam a tarefa de manter a ordem no recreio.

A capacidade de agir de forma “tática” pode manifestar-se em qualquer situação cotidiana. No caso desta pesquisa, observamos esse comportamento apenas no tempo/espço do recreio. No entanto, reconhecemos que este não é o único tempo/espço em que as crianças agem de maneira “tática” para transpor limites de exploração do mundo. É plausível alertar também que esses exemplos não podem servir de generalização, visto que, não podemos afirmar que todas as crianças agem de tal forma

no tempo/espaço do recreio ou em outros espaços escolares sem um estudo mais amplo. Contudo, estas “ocasiões” demonstraram que as “estratégias” empreendidas pelos adultos não são de total dominação sobre todas as crianças. Spréa (2018, p. 56) nos ajuda a reforçar esse entendimento ao considerar que e

Poderíamos nos limitar a definir as experiências lúdicas infantis como formas de agenciamentos temporários criados pelas crianças para dar conta da frustração gerada em um mundo em que a agência de fato, e o poder, cabe apenas aos adultos. Mas na narrativa criada por elas durante suas representações de papéis, expressam-se e dinamizam-se as próprias relações de poder e dominação presentes nas estruturas sociais e nas relações dos adultos entre si. As crianças não estão isoladas em seu universo lúdico e fantástico. Ali, no interior das brincadeiras, manipulam símbolos, reproduzem regras, questionam parâmetros, interpretam os significados por meio de suas condições específicas de inteligibilidade, impactando a composição do tecido social.

Desta forma, corroborando com estes autores, sublinhamos que nas relações de contestação e subversão por meio das brincadeiras, de maneira sutil, as crianças provocam alterações pelos lugares que passam, transformando-os em espaços praticados.

No Pátio 2 a organização dos “Anjos do Recreio” ocorre de maneira diferente. Neste, os ASE’s solicitam auxílio dos “anjos” principalmente para circular pelo pátio observando quando ocorrem acidentes ou conflitos entre as crianças e avisá-los; outra tarefa é retirar e guardar os brinquedos do almoxarifado.

Neste pátio não existem locais de permanência fixos e isso ocorre em função de sua própria arquitetura que possibilita a visão ampla de todo o seu espaço em quase todas as posições assumidas pelos ASE’s. Já o Pátio 1, por estar alocado no entorno dos edifícios, não oferece a mesma possibilidade, exigindo outras estratégias para que os ASE’s possam cuidar de todo o espaço.

Da mesma forma que no Pátio 1, no Pátio 2 também são desenvolvidas as “oficinas” de autoria das crianças. Quando de vontade própria dos “anjos do recreio” eles propõem brincadeiras, atividades ou campeonatos para o recreio e recebem o suporte dos ASE’s para organizá-las e mediá-las. Ou, por vezes, atuam como interlocutores de colegas que sugerem atividades para os “anjos do recreio” e estes então repassam aos ASE’s para serem colocadas em prática.

As sugestões são analisadas pela viabilidade e, segundo os ASE’s e membros da equipe diretiva entrevistados, se a escola possui estrutura e o material necessário as ideias são colocadas em prática. Toda via, a análise feita sobre as brincadeiras sugeridas também

pode sofrer influência dos parâmetros morais ou socioculturais dos adultos, assim como as próprias brincadeiras inventadas durante o tempo/espaço do recreio (SPRÉA, 2018).

No entanto, a presença deste canal de comunicação na escola representa mais um avanço de sua organização. Duas ocasiões observadas retratam sugestões dadas pelas crianças e materializadas durante o recreio com apoio do ASE's. Nas imagens a seguir, a primeira, à esquerda, retrata um estudante “anjo do recreio” organizando o torneio de Jogo da Velha, atividade sugerida por ele à um dos ASE's. Naquele momento registrado, ele estava escrevendo um recado no caderno de inscrições: “Aviso! Favor não jogar”, orientando as crianças próximas que o caderno não era para ser utilizado para o próprio jogo-da-velha, mas sim para se inscreverem aqueles que tivessem interesse em participar da atividade. As imagens do lado direito (produzidas em outro dia de observação), retratam outras crianças e “anjos do recreio” sistematizando o campeonato através da elaboração das chaves.

FIGURA 28 - TORNEIO DE JOGO-DA-VELHA SUGERIDO E ORGANIZADO POR UMA CRIANÇA DURANTE O RECREIO.



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Durante umas das rodas de conversa, ao tratarmos especificamente sobre o recreio, Gustavo escolheu falar sobre esta atividade que desenvolve, referindo-se a ela como um “projeto” sob sua coordenação. Sua fala demonstra seu papel de protagonismo no tempo/espaço do recreio e o suporte recebido por um ASE.

Gustavo: Eu gosto bastante do recreio, principalmente da cancha porque a gente fica mais livre, né? No pátio [1] você fica mais ali e ali, por isso que eu gosto mais da cancha. Eu sei que no pátio [1] tem bastante projeto e lá na cancha também tem. Alguns dos projetos da cancha, eu vou falar mais ou menos o que eu coordeno, né? Que é o jogo-da-velha, claro, com a autorização da ASE 1.

Pesquisadora: Você que coordena esse projeto?

Gustavo: É, quem tinha feito era eu, estava fazendo assim, eu peguei... a ASE 1 tinha colocado um caderno para quem quisesse se inscrever. Depois eu montei a tabela, coloquei no caderno de rascunho. Deu certo. Até tá numa cartolina, tá lá na sala da tia a cartolina. Vou passar a palavra para outro, não tenho muita coisa para falar. (RC1-G1)

Outro exemplo desse protagonismo da criança, no recreio, foi observado em um projeto de desenhos realizado na escola investigada. Segundo um dos ASE's entrevistados, as sugestões sobre o recreio são mais frequentemente emitidas pelos próprios "anjos do recreio", no entanto, as vezes as sugestões são feitas por outras crianças aos "anjos do recreio" que repassam aos ASE's ou durante o próprio recreio ou nas reuniões do projeto.

[...] Já aconteceu também, por exemplo, de aluno comentar com o amigo que é anjo e daí o anjo trazer a ideia para a gente, mas a ideia não era dele, era do colega da sala de aula. Esse projeto do desenho que eu faço de vez em quando, inclusive, ele é sugestão de um aluno, um anjo do recreio que comentou com os colegas que seria legal e eles vieram em grupo me perguntar se poderiam fazer.

(Entrevista com ASE 2)

A ação em questão, ideia do estudante, foi colar desenhos na parede e disponibilizar pranchetas, folhas sulfite em branco e lápis para quem tivesse interesse em copiar os desenhos disponibilizados. Durante o recreio, a organização da atividade é feita por um "anjo do recreio", mas a idealização dela foi feita por um estudante não-participante do projeto.

FIGURA 29 - ATIVIDADE DE DESENHOS SUGERIDA POR UM ESTUDANTE NÃO-PARTICIPANTE DO PROJETO.



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

As duas ações descritas exemplificam que a proposta e o modelo de organização do tempo/espço do recreio empregado pela escola proporcionam às crianças a oportunidade de pensar o recreio em conjunto com os profissionais ASE's, ou seja, as crianças possuem o direito, respeito e consideração da gestão para com as suas propostas sobre o recreio. Neste outro trecho de uma roda de conversa, percebemos isso novamente e como a experiência torna-se significativa a criança, pois é lembrada com entusiasmo.

Raíssa: Olha, teve um teatro que a gente fez, foi muito legal. Deu para ver a alegria de todas as crianças, no recreio inclusive, que a gente fez. E também, inclusive, algumas crianças da cancha vieram assistir. A Bruna, Yasmin, Amanda e a Alana também participaram.

Pesquisadora: Vocês que criaram esse projeto?

Raíssa: Foi, foi... e a Luiza, a Maria e Gabi, só que a Maria e Gabi saíram [do projeto]. Foi um teatro que, assim, a gente pensou assim: vamos fazer um teatro para as crianças e essas coisas, só que a gente teve a ideia em um dia e já queria fazer no outro, no dia seguinte, daí a gente falou com a tia [ASE], a gente foi falar com a professora [coordenadora do projeto], porque ela é de teatro também. Ela falou que a gente tinha que ensaiar... foi um teatro perfeito e deu para ver bastante a alegria delas.

Em ambas as situações, também é possível notar as crianças mobilizando os conhecimentos construídos nas aulas de Educação Física ou de Teatro para construir suas experiências lúdicas no tempo/espço do recreio, o que poderia ser considerado também

como aprendizado materializado de uma educação para o lazer realizada nas aulas curriculares.

O suporte e apoio oferecido pelos profissionais ASE's ou pela professora coordenadora do projeto, quando das sugestões das crianças para o recreio, mostra-se fundamental para que elas possam vivenciar o tempo/espço do recreio com maior protagonismo. Também demonstra preocupação e respeito a esse momento do período escolar e as experiências lúdicas das crianças.

Dentro da organização do projeto "Anjos do Recreio", os(as) Auxiliares de Serviços Escolares assumem outras funções para além daquelas previstas pelo termo de contratação ou constantes no Regimento Escolar. A participação destes no projeto também é feita por escolha própria, não sendo obrigatoriedade exigida pela escola. Sendo assim, caso não haja essa parceria voluntária destes profissionais o projeto também estará desassegurado na escola. À exemplo desta afirmação, a ASE 1 afirmou "é um projeto que tem de ser persistente, porque se encontra bastante obstáculos. Encontra obstáculos na aquisição de materiais específicos para o recreio e na concepção da maioria das pessoas que acham que não vale a pena".

No projeto, os ASE's são incumbidos de administrar o material do recreio e colocar em prática as ideias e sugestões que surgem durante o recreio ou durante as reuniões de organização que acontecem nas sextas-feiras e, como é comum, também são responsáveis pela supervisão das crianças.

Os materiais e brinquedos utilizados no tempo/espço do recreio da escola investigada foram adquiridos, principalmente, de duas formas: reaproveitamento de materiais já não utilizados mais pelos professores/as de Educação Física (exemplos: bolas, cordas, elásticos, tatames). Já outros utilizados especificamente no recreio eram provenientes de doações ou construídos pelos ASE's (exemplos: bonecas, carrinhos, gangorras, triciclo, balanços de pneus, jogos, livros, legos, blocos lógicos). A minoria é comprada pela escola, em vista a falta de recurso. Também, em alguns casos, os próprios materiais de Educação Física foram observados sendo utilizados, pois há permissão dos professores/as deste componente curricular.

Assim como em relação ao cuidado e manutenção do espaço, destinado ao recreio, as maneiras encontradas pela escola para angariar os materiais e brinquedos do recreio por meio de "bricolagens" ou campanhas de doação também podem ser

consideradas como “táticas” que visam contornar as limitações financeiras das escolas públicas.

O termo *bricolagem*, em seu sentido original, advém do francês e remete ao trabalho manual improvisado que aproveita e sintetiza um conjunto de materiais diferentes para criar um produto novo. Para Certeau (1998), a *bricolagem* consiste na união de vários elementos culturais que resultam em algo novo. Neste caso, a *bricolagem* feita pelos ASE, a partir de restos de materiais e brinquedos, resultam em um brinquedo novo que pode contribuir para novas experiências lúdicas.

Sublinhamos que, isso não justifica a falta de investimento nas escolas públicas, apenas evidencia a capacidade dos profissionais que atuam diariamente neste contexto de contornar os obstáculos e qualificar a experiência escolar, mesmo sem recursos suficientes.

Os materiais e brinquedos citados são aqueles que foram observados sendo disponibilizados com maior frequência no tempo/espço do recreio. Os quais, junto aos equipamentos permanentes, ao ponderarmos o que constitui um espaço na perspectiva de Santos (2014), podem ser considerados como o sistema de objetos que o complementam e influenciam as possibilidades do sistema de ações dos sujeitos no espaço. Portanto, quanto maior a variedade no tempo/espço do recreio escolar, mais diversas as possibilidades de criação e exploração através da experiência lúdica infantil.

Estes materiais e brinquedos ficavam armazenados em dois almoxarifados, e cada um era destinado a um dos pátios. Aquilo que iria ser utilizado no dia era controlado pelos ASE's; mas, retirados e guardados pelas próprias crianças — e não somente por “anjos do recreio”; muitas crianças, que não participavam do projeto, já haviam desenvolvido uma atitude proativa e autônoma na gestão dos materiais e brinquedos também. O que pode indicar um aprendizado construído por meio do projeto e que é utilizado pela criança no seu tempo/espço de brincar.

A disposição, ou seja, a organização e planejamento, destes pelos pátios também é orientada pelos ASE's. Alguns materiais possuíam locais determinados, outros eram deslocados pelas crianças com maior flexibilidade, de acordo com suas necessidades.

A figura 30 apresenta um pouco da dinâmica de colaboração entre crianças e auxiliares de serviços escolares na gestão dos materiais e brinquedos utilizados no recreio.

FIGURA 30 - ESTUDANTES AUXILIANDO A LEVAR OU GUARDAR OS MATERIAIS E BRINQUEDOS DO RECREIO.



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Durante os recreios menores, no Pátio 1, os ASE's disponibilizavam apenas cordas, bolas (vôlei, basquete e futebol), elásticos e tatames e no Pátio 2 apenas bolas de futebol ou vôlei e cordas. Já nos recreios após o almoço, além destes, disponibilizavam-se as caixas de bonecas, carrinhos e outros brinquedos em miniatura, caixas de lego e blocos lógicos, carrinho da leitura, jogos de tabuleiro (trilha, jogo-da-velha, xadrez, futebol de botão/tampinhas e desenvolviam-se as “oficinas” ou “projetos” de autoria dos próprios estudantes ou de iniciativa dos ASE's.

Frente a este cenário, percebemos que, nos recreios menores, os equipamentos específicos permanentes que compõem os pátios do recreio da escola investigada, como as amarelinhas, escorregador, brinquedos feitos com pneus (pula-pula, balanço, arquibancadas, linhas de equilíbrio), quadras e equipamentos permanentes, mas não específicos como árvores, escadas, rampas, corrimão, muros, etc., eram os principais mobilizadores e suporte para as experiências lúdicas infantis, em vista da ausência de outros brinquedos e jogos que só são disponibilizados no recreio após o almoço.

A exploração do espaço também era feita de forma mais ampla e brincadeiras realizadas sem o suporte do brinquedo, como brincadeiras de correr/fugir ou se esconder, eram mais visualizadas nos recreios menores, enquanto no recreio de uma hora era possível observar um maior número de grupos sentados utilizando os brinquedos e materiais disponibilizados. O estudo de Spréa (2018, p. 207) também notou a correlação entre as possibilidades ofertadas pelo espaço e a predominância das atividades relacionadas a corrida.

De fato, onde as crianças não contam com oferta de materiais, nem de atividades variadas, e os espaços são pouco sugestivos, as brincadeiras que predominam e que parecem contagiar o ambiente, impondo-se majoritariamente às demais atividades que possam eventualmente surgir em pequenos grupos, estão de algum modo relacionadas ao correr.

Isso evidencia a necessidade de que a arquitetura dos espaços escolares, destinados ao recreio ofereça uma variedade de possibilidades, ou seja, de equipamentos permanentes que mobilizem diferentes maneiras de exploração e criação, movimentos, brincadeiras e desafios para serem realizadas em períodos curtos de tempo, visto que, nestes é mais difícil transportar e organizar uma grande quantidade de materiais e brinquedos, pois aí, não restaria tempo para o brincar. Isso inclui mais do que apenas quadras poliesportivas, já que nelas é praticado predominantemente o esporte e a experiência lúdica infantil está para além.

Durante a pesquisa, foi possível observar que a existência do projeto “Anjos do Recreio” é um fator motivante para os ASE’s desenvolverem ações no recreio que ampliam as experiências oferecidas às crianças. A maior parte destas ações são realizadas no recreio após o almoço (que possui duração de 1 hora) pela disponibilidade maior de tempo para transportar e organizar os materiais e brinquedos até os pátios. A fala de uma ASE que trabalha há mais tempo na escola exemplifica algumas das ações já desenvolvidas por ela

Bom, eu já fiz... assim, para juntar grupos já fiz o tear para eles fazerem a chamada “tripa de mico” que eles usam como pulseirinhas. Já fizemos o jogo de cinco marias no pátio, com agulha e fio. Fizemos “fuxico”, florzinhas de fuxico que foram utilizadas para enfeites de presentes da escola. Também teve o tearzinho, que eu faço o molde aqui e levo para eles fazerem a tripa de mico, mas daí de lá, para pensar até em um cachecol. Quando a gente pensa nesse tipo de atividade é porque você consegue concentrar as crianças para desenvolver, ao mesmo tempo, a concentração e a sintonia fina [coordenação motora fina], além da interação entre o grupo. Porque daí eles acordam, discutem, conversam e formam seus grupinhos e começam a desenvolver a tarefa juntos. Sempre há um objetivo final que eles vão fazer alguma coisa com o que produziram. Recentemente, nós fizemos o fuxico de tecido, quem quis, teve a oportunidade de fazer. Os anjos do recreio ajudaram a coordenar essa atividade, porque eu não conseguia ficar o tempo todo junto, então eles coordenavam o número de agulhas levadas para o recreio e distribuíam o trabalho entre si. No final, a gente vai fazer um presente com os fuxicos para a professora coordenadora do projeto. Agora ficou sob a minha responsabilidade executar a parte final, porque é um pouco mais elaborada. Mas, eles me ajudaram com um bom tanto e vou precisar retomar com eles para poder terminar até o final do ano. Esse é o tipo de atividade que eu faço com eles, muitas vezes eu busco resgatar jogos que eles não estão habituados, como a trilha, o jogo da velha, o próprio jogo de cartas do mico e ainda quero ter a oportunidade de fazer com que eles se tornem aptos e conhecedores do jogo de dominó, porque eu acho que é um jogo de estratégia que eles ainda não tem o conhecimento.

(Entrevista com ASE 1)

Notamos, nesta fala, que as ações empreendidas durante o recreio pela ASE são motivadas pela necessidade de “conter” as crianças e minimizar o movimento para evitar acidentes ou atritos, e influenciadas pelo seu conhecimento pessoal - afinidade por determinadas atividades, neste caso àquelas relacionadas ao interesse manual e intelectual, se considerarmos a classificação de interesses culturais no lazer propostas por Dumazedier (1980).

Mais uma vez confirma-se a tese de Spréa (2018) de que os parâmetros morais e socioculturais estão a todo tempo exercendo influências sobre as experiências lúdicas infantis..

As intervenções educativas realizadas pelos inspetores eram fortemente guiadas por valores pessoais, em que as preferências estéticas, morais e ideológicas se sobressaíam às de natureza pedagógica ou institucional, revelando aspectos substanciais do amplo e continuado processo de construção da realidade ao qual estamos sujeitos e também somos sujeitos (SPRÉA, 2018, p. 97).

Contudo, não se aplicam apenas aos casos de proibição, pois notamos que esses parâmetros também são evocados na proposição de novas experiências.

Compreende-se que esse cenário, entre outros fatores, também é resultante da falta de formação e orientação específica sobre os temas que circunscrevem o cotidiano dos recreios escolares. Desta forma, os ASE's não vislumbram outras justificativas para suas proposições ou consideram apenas que a única tarefa é preservar a integridade física da criança e a ordem no ambiente escolar.

Não queremos, de modo algum, reduzir a importância do cuidado com a criança, apenas buscamos evidenciar que é possível cuidar e, ao mesmo tempo, potencializar as experiências vividas no recreio a partir de uma organização do espaço e compreensão dos profissionais, que permitam isso. De certa forma, as ações realizadas pelos ASE's na escola investigada transitam por este cenário, todavia, justificadas por outras motivações.

Durante a pesquisa de campo, identificamos as ações citadas pela ASE 1 sendo desenvolvidas no Pátio 2. Dentre elas, observamos que ainda eram constantes a construção de brinquedos com materiais recicláveis, oferta de oficinas de artesanato (fuxico e tear) e mediação de competições relacionadas aos jogos de tabuleiro. Responsável por estes materiais, a ASE 1 disponibilizava-os em uma das laterais da quadra coberta. Ali os jogos de tabuleiro, legos e outros brinquedos disputavam espaço com o futebol, porém, era o local do Pátio 2 mais adequado para o uso dos brinquedos e

materiais por ser plano e oferecer sombra o tempo todo. É possível visualizar alguns brinquedos feitos de materiais recicláveis e a disputa de espaço na quadra coberta conforme mostra a Figura 31.

FIGURA 31 - ORGANIZAÇÃO DE BRINQUEDOS E JOGOS NO ENTORNO DA QUADRA COBERTA E BRINQUEDOS DE RECICLÁVEIS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Essa precariedade do espaço foi reconhecida pela ASE 1 que, quando questionada sobre elementos essenciais, que deveriam compor o espaço do recreio escolar, apontou a necessidade de mesas e bancos que possibilitassem as crianças o descanso, a leitura ou a prática de jogos de tabuleiro.

Durante a pesquisa de campo, foi possível perceber como esse equipamento é uma grande demanda das crianças e os registros a seguir comprovam a inadequação do espaço do recreio para esse tipo de atividades (Figura 32).

FIGURA 32 - PRÁTICAS DE LEITURA, JOGOS DE MÃO E RODAS DE CONVERSA REALIZADAS EM ESPAÇO INADEQUADO



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Ao analisarmos os pátios escolares como espaços urbanos pertencentes aos espaços livres da cidade como sugere Azevedo (2002), podemos também os examinar a partir de estudos do espaço público de lazer. Neste sentido, Gehl (2006) refletiu acerca do papel dos bancos enquanto mobiliário componente do espaço público de lazer, afirmando que este é um dos principais equipamentos de um espaço público de lazer de qualidade, pois é suporte para inúmeras atividades como ler, jogar cartas, comer, observar — comuns ao recreio escolar da escola investigada.

Neste pedaço de espaço do recreio, onde eram disponibilizados os brinquedos e materiais do almoxarifado administrado pela ASE 1, outras diversas possibilidades eram ofertadas as crianças.

FIGURA 33 - MATERIAIS E BRINQUEDOS OFERTADOS NO PÁTIO 2



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Outras situações em que o projeto se mostrou motivador para os ASE's desenvolverem propostas foram observadas e nelas também é possível perceber a afinidade e/ou conhecimento pessoal do profissional pela atividade.

Notamos a realização de um campeonato de futebol no Pátio 2, desenvolvido pelo ASE 2, o qual também é responsável por gerenciar o uso das quadras, dividindo-as entre turmas e por gênero, o que ameniza a dominação desses espaços apenas por meninos, crianças maiores ou as que melhor praticam a modalidade. Deste modo, a quadra coberta era utilizada pelas turmas do 4º e 5º ano, a quadra descoberta utilizada pelas turmas do 3º ano e a cancha de areia reservada para o futebol das meninas. Mas, elas também podiam praticar a modalidade nas outras quadras, caso quisessem, no entanto, a dominação por parte dos meninos só abria brechas para aquelas que estivessem no mesmo nível de habilidade.

Este ASE também buscou envolver outros atores no campeonato, convidando professores de Educação Física para apitar jogos finais, por exemplo, e envolvendo também os “anjos do recreio” na organização do campeonato (inscrições) e até mesmo como árbitros.

Após o campeonato, segundo o ASE 1, a competitividade entre as crianças intensificou-se nos jogos durante o recreio. Percebendo a situação, o ASE 1 retirou as bolas de futebol do recreio por alguns dias, substituindo por outros tipos (bolas de vôlei e de borracha). Passadas duas semanas, as bolas de futebol foram liberadas novamente, porém, apenas para prática de pênaltis. As “estratégias” do ASE 1, no entanto, acabaram por modificar as formas de apropriação das quadras, abrindo espaço para outras experiências lúdicas.

Contudo, ainda assim, percebemos que a alternativa encontrada por ele para solucionar o problema expressa-se como uma forma de dominação e poder sobre as crianças, quando a situação e os elementos da competição poderiam ter sido problematizados com elas. Por um lado, sabemos que essa é uma das questões a serem trabalhadas nas aulas formais. Em outra perspectiva, mesmo esse tema sendo bem trabalhado nessas aulas, não se ausentará do cotidiano dos recreios, será sempre uma questão permanente e que necessitará da mediação do adulto. Diante disso, compreendemos que a preparação para lidar com esse cenário possibilitaria transformar

essas situações em ocasiões oportunas para reforçar o caráter educativo do tempo/espço do recreio e das experiências de lazer da criança que nele ocorrem.

FIGURA 34 - DIFERENTES FORMAS DE APROPRIAÇÃO DAS QUADRAS NA AUSÊNCIA DO FUTEBOL.



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

A atitude do ASE 2 foi motivada pelo número de brigas que estavam a ocorrer nos jogos de futebol, contudo, consideramos, ainda assim, que ela não foi apenas de caráter punitivo, pois ofereceu as crianças outras possibilidades de explorar as quadras. Apesar de isso não ter sido o principal motivador da sua atitude, de maneira indireta, contribuiu para uma ruptura na homogeneização feita pelo futebol sobre o espaço das quadras, abrindo uma brecha para que outras crianças que desejavam brincar nas quadras o pudessem fazer de outras maneiras. De acordo com Spréa (2018, p. 32), "A coerção não é o contrário da criatividade. Há coerções amplamente criativas e também criações que podem ser coercitivas. Ainda de acordo com o autor, em situações como a relatada,

Por um lado, há pressão da cultura escolar sobre a cultura infantil, por meio das intervenções pontuais ocasionadas pelo acompanhamento diário realizado pelos profissionais nas escolas. Por outro, a cultura infantil pressiona a cultura escolar, exigindo que os profissionais tenham que adequar seu trabalho às necessidades de convivência e aos interesses lúdicos das crianças. Assim, não

há obrigatoriamente uma oposição nesta relação. Tampouco a intervenção educativa pode ser entendida apenas como o lado coercitivo dos impasses, enquanto que a experiência lúdica seria então o livre fruir da criatividade e liberdade humanas (SPRÉA, 2018, p. 31).

Nesse jogo de relações, a capacidade “tática” das crianças novamente foi notada. Como observa Spréa (2018, p. 185), estas, enquanto atores sociais, “detêm condições para resistir e seguir em seus projetos”. Sendo assim, na falta das bolas de futebol convencionais, utilizaram a criatividade e produziram suas próprias bolas de papel e fita adesiva e, mesmo perdendo uma em cada recreio, continuaram em forma de resistência reconstruindo-as e subvertendo àquelas restrições.

FIGURA 35 - FUTEBOL COM BOLA DE PAPEL E FITA ADESIVA



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

No Pátio 1, a maior parte das ações, da mesma forma que no Pátio 2, ocorrem no recreio após o almoço. As ASE's responsáveis também ofertam outros materiais e brinquedos além dos que são disponibilizados nos recreios menores. Dentre os que são ofertados diariamente: triciclo, gangorra, caixas de brinquedos pequenos (acessórios, bonecas, carrinhos, jogos), tatames e bolas.

FIGURA 36 - BRINQUEDOS DISPONIBILIZADOS DIARIAMENTE NO RECREIO APÓS O ALMOÇO NO PÁTIO 1



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Em alguns dias específicos, de acordo com a programação semanal feita pelas ASE's, também eram ofertados outros materiais como teatro de fantoches, tiro-ao-alvo, dominó gigante, xadrez gigante, cones e bambolês.

FIGURA 37 - BRINQUEDOS DISPONIBILIZADOS NO PÁTIO 1 DE ACORDO COM ESCALA SEMANAL: 1) CONES E BAMBOLEIS, 2) TEATRO DE FANTOCHES, 3) DOMINÓ GIGANTE, 4) TIRO AO ALVO



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Nos dias em que as ASE's decidiam desenvolver atividades extras, por vezes iniciavam a montagem e organização da atividade antes do início do recreio ou após a distribuição dos materiais e brinquedos. Das ações desenvolvidas e observadas, registramos a realização de circuitos motores, teatro dos índios, túneis de tatame com desafios matemáticos, slackline, atividade de aventura com caixas plásticas de hortifruti.

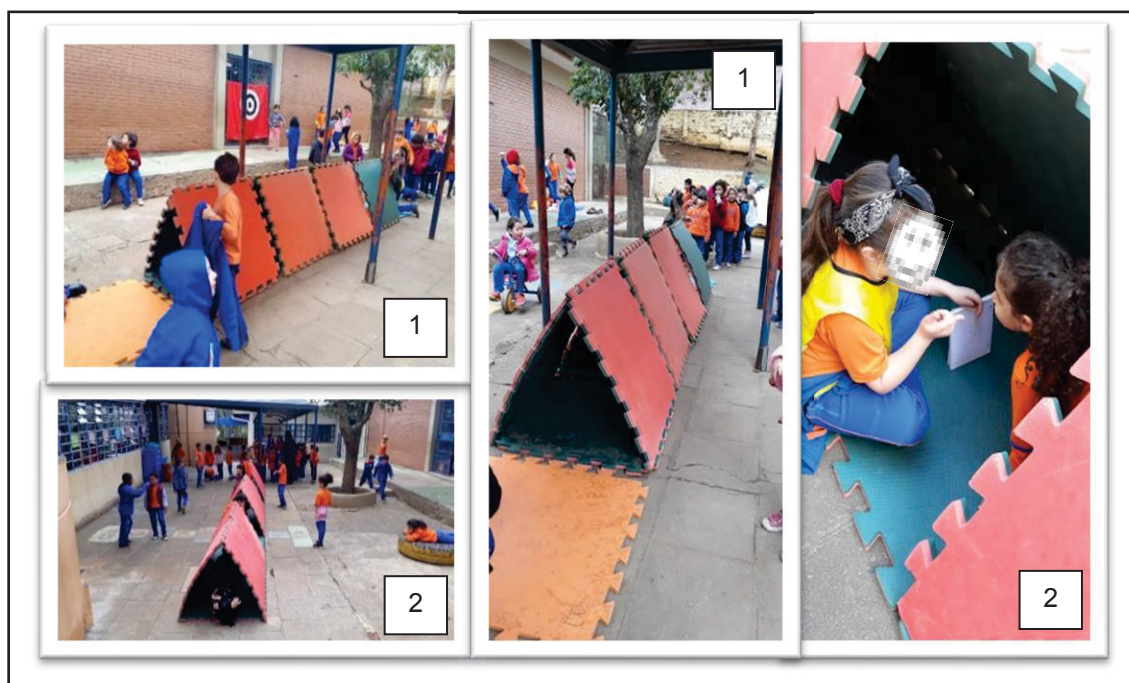
De acordo com umas das ASE, as atividades que são propostas carregam sempre uma intenção pedagógica.

Eu gosto de sempre tentar trazer alguma coisa pedagógica né, de sala de aula. E o que a gente mais trabalha é realmente a parte corporal...então, é brincar de fazer estrelinha ou fazer alguma apresentação para eles. A gente já trabalhou com isso. A questão teatral, a questão musical... Então, sempre tentando trazer esse tipo de conteúdo para a hora do lazer deles. Além do que eles sempre fazem. Todos os dias eles tem corda, bola e o elástico, que eles pulam bastante, os tatames que eles tão gostando bastante agora, de fazer ginástica, né?... Eles plantam bastante bananeira, fazem estrelinhas, ponte... esse tipo de coisa. E estamos tentando trazer para o recreio, quando é possível, a marcação mais didática. Como fizemos com o túnel da matemática, alguma outra coisa assim... Algo pedagógico, mas bastante a questão corporal, da consciência corporal deles.

(Entrevista com ASE 3)

O túnel de tatames foi montado em um dia de frio, na ocasião a ASE notou que muitas crianças estavam brincando sentadas no piso gelado. A proposta visava atrair as crianças para brincar no túnel e na saída dele recebiam um abraço para esquentar. Percebendo que a atividade tinha sido bem aceita pelas crianças, planejou e organizou novamente, porém de forma mais “pedagogizada”, ao seu ver. Desta vez as crianças não simplesmente passariam por dentro do túnel, pois nele haviam sido deixadas algumas laterais abertas, onde um “anjo do recreio” posicionou-se com um caderno que continha números escritos e sinais matemáticos. O objetivo da atividade era fazer as crianças exercitarem operações matemáticas durante o percurso e, ao final, para sair do túnel ela deveria dar a resposta do exercício.

FIGURA 38 - 1) TÚNEL DE TATAMES E 2) TÚNEL DE TATAMES COM DESAFIOS MATEMÁTICOS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

A segunda realização da atividade acabou tornando-se majoritariamente controlada e orientada. O túnel permaneceu apropriado durante todo o recreio, em vista a quantidade de crianças que estavam curiosas para experimentá-lo, mas após um tempo de observação notei que, depois de conhecer o seu funcionamento naquele dia, as crianças, logo em seguida, se deslocavam para outra atividade. Ao acompanhar este processo, visualizamos que a restrição de liberdade para brincar, junto a tarefa de se fazer um cálculo durante a experiência, interferiu na apropriação do brinquedo.

Notamos também, nesta ocasião, o desejo em transformar a experiência em algo “útil” para o desenvolvimento das crianças e a supervalorização de uma determinada área do conhecimento, como se o brincar sem finalidades específicas que gerem produtos passíveis de uma mensuração por uma avaliação não fosse o suficiente para o desenvolvimento da criança. Aqui, não está se negando que sempre haverá uma utilidade na experiência vivenciada, no entanto, por vezes, outros “tipos de utilidade” dificilmente são lembrados por não serem testadas, por exemplo, em provas. O Caderno Pedagógico “Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil”, oferece um exemplo pertinente dos aprendizados de uma criança ao passar por um túnel.

Quando a criança passa por um túnel ou atravessa obstáculos formados por elástico, por exemplo, vivencia diferentes movimentos que são importantes para o desenvolvimento de sua autonomia e identidade corporal. Além disso, nestas brincadeiras ela interage e amplia o conhecimento sobre as práticas corporais infantis (CURITIBA, 2012, p.16).

Neste sentido, consideramos que para potencializar as relações e aprendizagens no tempo/espaço do recreio não é necessariamente essencial que as experiências ofertadas sejam carregadas de procedimentos pedagógicos similares ao contexto de uma aula formal. Quando nos referimos ao recreio como espaço pedagógico, entendemos que a organização do espaço e as possibilidades oferecidas por si só podem proporcionar aprendizados por meio de experiências não orientadas e controladas por um adulto - e podem evocar conhecimentos construídos em sala de aula ou produzir novos a partir das relações com o outro e com o espaço do recreio.

Sobre este mesmo argumento, os circuitos motores também foram justificados, mas desta vez atrelados a uma formação higienista defendida há tempos pela Educação Física – pois um deles foi denominado “circuito militar”. A perspectiva higienista da Educação Física, influenciada pelas áreas de medicina e biologia, previa uma educação do corpo balizada por princípios disciplinares e morais. Foi vastamente defendida no início do século XX em busca de uma legitimidade para a área, reverberando, inclusive, no modo como esse componente curricular era trabalhado no contexto escolar (GÓIS JÚNIOR; LOVISOLO, 2003).

FIGURA 39 - CIRCUITOS MOTORES ORGANIZADOS POR ASE'S NO PÁTIO 1



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

As justificativas que sustentam essas atividades estão relacionadas a formação e experiências pessoais dos ASE's. Não obstante, mesmo sendo voltadas para o reforço dos conteúdos curriculares formais ou para a educação e controle do corpo, as ações não perdem seu potencial, pois ampliam as possibilidades de experiências que podem ser vividas no tempo/espaço do recreio, intencionadas pelo desejo de encontrar soluções que tornam o tempo/espaço do recreio numa experiência de alegrias.

Tais ações ainda são necessárias no ambiente escolar, já que, as arquiteturas das escolas não foram planejadas de modo a considerar que os espaços destinados as experiências de lazer da criança na escola são também “cenários de aprendizagem”, como sugere Dejtjar (2020). Segundo o autor, este “cenário de aprendizagem” é moldado a partir da articulação entre espaço, cultura e o olhar da comunidade, para que o uso que os estudantes fazem do pátio promova a aprendizagem física, socioemocional e cognitiva.

Em vista disso, a necessidade de intervenção dos ASE's no tempo/espaço do recreio escolar ainda é realidade nas escolas. De acordo com Azevedo (2002), a elaboração de “atividades pedagógicas e de recreação”, são tentativas e alternativas empregadas para sanar a desintegração dos ambientes escolares e incentivam o aspecto coletivo entre os usuários.

Outras ações observadas, no Pátio 1, também merecem destaques, como o teatro dos índios, feito em outubro de 2019, não para comemorar uma data relacionada a estes povos ou outra em especial.

FIGURA 40 - TEATRO DOS ÍNDIOS ORGANIZADO POR UMA ASE E "ANJOS DO RECREIO"



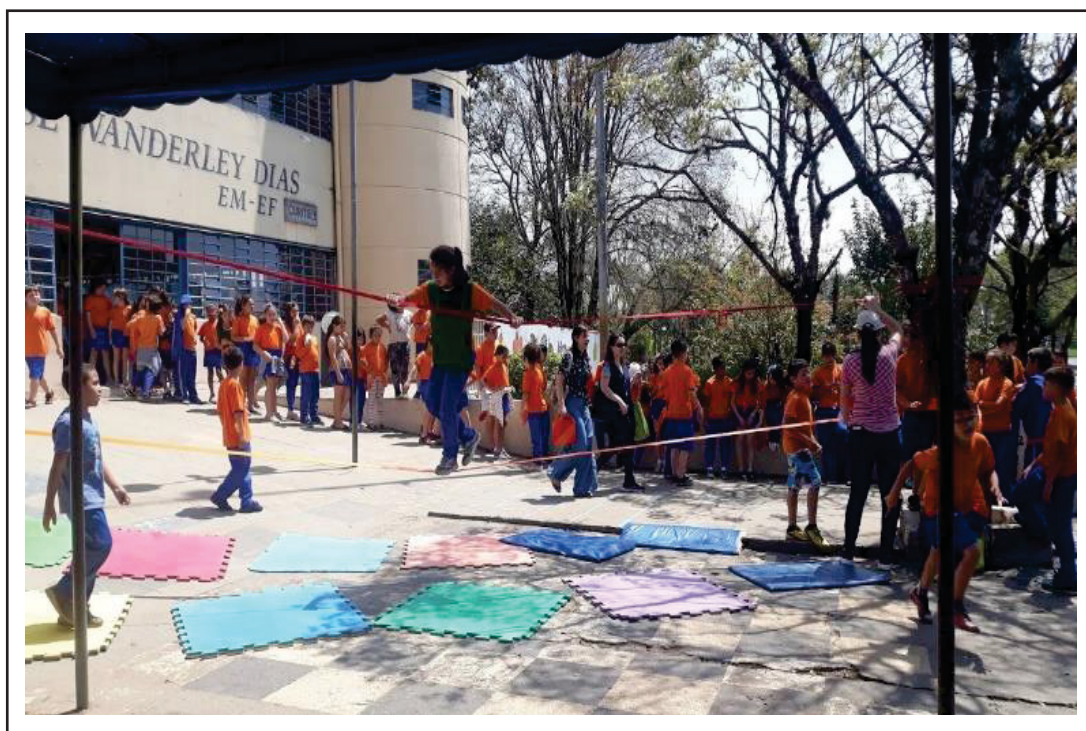
Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Esta ação envolveu ensaio e encenação de cantigas relacionadas as culturas indígenas, produção de adornos para cabeça e pintura de rosto. A ASE 3 liderou a atividade em conjunto aos “anjos do recreio”. Inicialmente as crianças ficaram apenas como espectadoras do teatro, mas em seguida passaram a dançar todas juntas. Na primeira imagem os “anjos do recreio” estão apresentando uma encenação e coreografia construída junto a ASE 3 e as outras crianças assistem de maneira passiva. Em seguida, os “anjos do recreio”, saíram para interagir com aquelas que assistiam, as quais passam, então, a

participar da atividade de maneira ativa e com o acompanhamento das duas ASE's; uma delas, inclusive, dança e ensina a coreografia para as outras crianças.

Em uma das observações de campo realizadas, ao chegar na escola, uma ASE e a Agente Administrativa solicitaram ajuda para instalar o slackline. As funcionárias demonstravam pouca familiaridade com o equipamento, e preocupadas com a segurança do equipamento, pediram ajuda,. Além disso, também providenciaram e garantiram outros materiais de segurança como os tatames e a fita colocada acima para servir de apoio para as crianças. Era perceptível, nas ações desenvolvidas pelas ASE's, sempre uma preocupação em oferecer novas experiências as crianças e ao mesmo tempo garantir-lhes a segurança necessária.

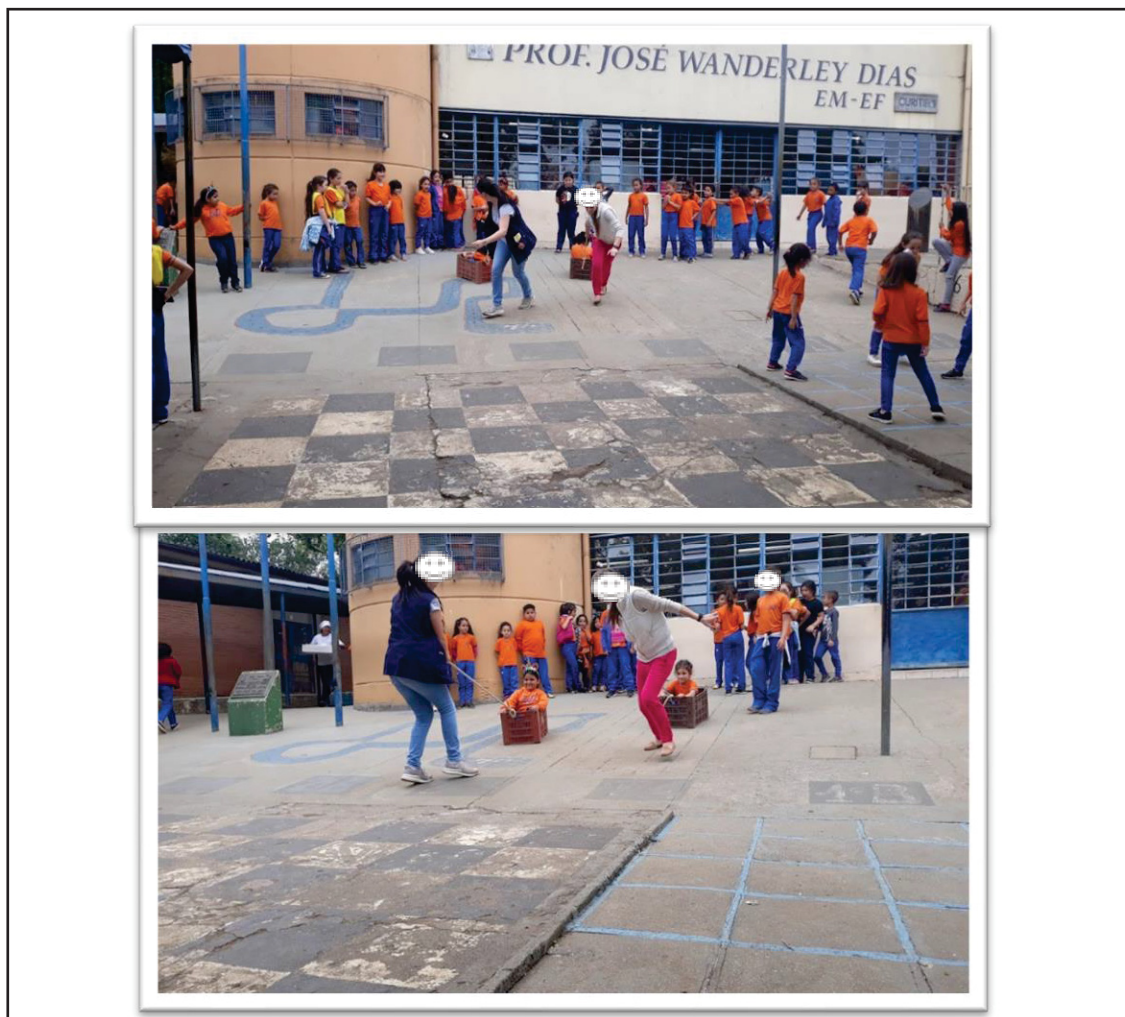
FIGURA 41 - *SLACKLINE* NO RECREIO - PÁTIO 1



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

Por fim, a ação representada na imagem seguinte é parte de um projeto criado por uma estudante “anjo do recreio”, cujo tema relaciona-se com aventura. A atividade consiste em descer, aproveitando o piso íngreme de uma das regiões do Pátio 1, escorregando dentro de uma caixa de hortifruti. As crianças são puxadas pelas ASE's, em vista da necessidade de força e segurança.

FIGURA 42 - BRINCADEIRA DE UM PROJETO DE ATIVIDADES DE AVENTURA SUGERIDO POR UM “ANJO DO RECREIO” E DESENVOLVIDA COM APOIO DE FUNCIONÁRIAS



Fonte: Andrade; Rechia, 2019.

As ações exemplificadas não ocorriam todos os dias, pois exigiam planejamento, organização e até dedicação exclusiva do ASE em função da proposta oferecida. Por vezes, a rotina do contexto escolar e outras demandas atreladas ao cargo do ASE não permitiam realizar atividades como essas, por isso elas não foram observadas em frequência diária, porém ao menos uma vez na semana elas ocorriam.

Ao final desta pesquisa de campo, que permitiu conhecer e desvelar as “maneiras de fazer” tanto das crianças em suas vivências, quanto dos profissionais ao gerenciar os tempos/espços do recreio oferecidos na escola investigada, constatamos que as ações desenvolvidas por meio do projeto “anjos do recreio”, numa parceria conjunta entre professora, estudantes e auxiliares de serviços escolares, possuem um modo operacional permeado ainda por muitos procedimentos questionáveis e arraigados numa cultura escolar que tradicionalmente preocupou-se pouco com estes espaços, mas, ainda assim,

demonstram-se como positivos para a organização e planejamento do recreio ao envolver as crianças e por ser apoiado e orientado pedagogicamente por uma professora. As proposições dos ASE's e das crianças, efetivadas no tempo/espço do recreio, também se mostraram como importantes contribuições para ampliação das experiências do recreio escolar.

Diante de tantos aspectos refletidos neste estudo, reiteramos nosso entendimento de que o espaço escolar é regado pelo jogo de relações de forças. O tempo/espço do recreio, em especial, é modulado pelo confronto de resistências entre os sujeitos e seus diferentes interesses, que ora mostra-se flexível aos interesses lúdicos das crianças e ora capitalizam as experiências lúdicas em função de “parâmetros e valores morais e socioculturais” (SPRÉA, 2018), e a partir desses acontecimentos vão se formando as contradições impressas na produção do espaço escolar.

Neste capítulo, nossa intenção foi abordar os dados obtidos a partir de uma análise crítica do cotidiano dos recreios, destacando algumas barreiras encontradas no trabalho diário e nas experiências vividas neste tempo/espço, mas, sobretudo, buscamos colocar em evidência as contribuições advindas da organização do recreio baseada em um projeto. A seguir, retomaremos os principais resultados desta pesquisa junto as nossas considerações finais deste estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou como a gestão escolar e as crianças de uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba compreendem o tempo/espço do recreio escolar, buscando desvelar as representações atribuídas ao tempo/espço do recreio, as “maneiras de fazer” e viver o recreio, estabelecendo conexões com o fenômeno do lazer enquanto experiência e objeto da educação escolar.

Para a construção desta pesquisa, nos fundamentamos na perspectiva do lazer enquanto dimensão da vida, necessidade humana, experiência de desenvolvimento social e político, assim como de divertimento e de acesso à cultura, entre outros. Dessa maneira, esse tempo/espço deve ser contemplado no ambiente escolar.

As estratégias metodológicas utilizadas foram: análise de documentos; observação participante dos espaços disponibilizados para o recreio; entrevistas semi-estruturadas com os atores que gerenciam este tempo/espço e rodas de conversas com as crianças.

Com a análise de documentos que subsidiam as propostas educativas das escolas de ensino fundamental no município de Curitiba-PR, foi possível visualizar que as temáticas discutidas por este estudo se encontram invisibilizadas na aposta educativa municipal, pois estes documentos pouco contemplam o fenômeno do lazer como experiência que pode contribuir para os processos de formação da escola e para a organização do tempo/espço destinado ao recreio. Também não encontramos, nestes documentos, menções ao recreio, nem a respeito de sua organização, com orientações para auxiliar a sua organização e planejamento, e/ou relações entre o direito ao lazer, a importância de organizar o espaço para este fim e o recreio escolar como o tempo que possibilita a vivência de experiências ligadas a este fenômeno.

Entretanto, consideramos que o recreio poderia ser reconhecido como momento representante do tempo de lazer oferecido à criança pela escola, pois, ao refletir junto a elas durante as rodas de conversas, percebemos que este tempo/espço, mesmo sendo reduzido diante a quantidade de horas passadas em sala de aula na escola de tempo integral, é significativo e representativo, porque é uma maneira de assegurar o direito da criança brincar com liberdade. Esta afirmação sustenta-se sobre relatos das crianças que revelaram suas rotinas escolares, comparadas, por elas, ao mundo do trabalho e que não

se encerram com o final do período escolar, mas continuam com as obrigações domésticas.

Nessa direção, a partir da análise dos documentos e enunciados das crianças sobre o tempo e espaços que lhes são disponíveis para suas experiências de lazer, foi possível visualizar que o alerta de Marcellino (1996) a respeito da restrição do lúdico e do espaço de lazer da criança ainda é uma constante atual, assim como a centralização de esforços da escola e da família no preparo das crianças especialmente para o mundo do trabalho. Contudo, vale ressaltar que trabalho e lazer constituem a vida cotidiana, portanto é necessário aprender técnicas e métodos para o mundo do trabalho, mas também é preciso desenvolver a dimensão sensível do ser humano de forma integral para viver em sociedade.

Em relação ao tempo de permanência na escola, é necessário frisar que a crítica ao uso do tempo passado na escola não se refere a uma diminuição da carga horária, mas sim a uma reorganização desse tempo. Isso só será possível a partir de uma observação criteriosa de como as crianças têm vivido a experiência escolar cotidiana. Compreendemos que é necessário haver mais equilíbrio entre o tempo de trabalho com os conteúdos formais e o tempo do brincar. Para tanto, é necessário pensar a criança no presente, o que ela é, e não o que virá a ser.

Portanto, esses temas ainda se encontram na condição de “não-ditos” da cultura escolar, mas são reais na cultura da escola. Diante disso, a falta de orientação direcionada ao tempo/espaço do recreio escolar e aos profissionais responsáveis por organizá-lo, junto a ausência de “lugar próprio” dentro dos documentos que regem o funcionamento da instituição, mostram-se como fatores que não asseguram ações voltadas a potencialização do tempo/espaço do recreio.

Entretanto, a partir da observação participante e das rodas de conversas com as crianças, percebemos que, apesar disso, as crianças brincam e essa realidade do recreio, mesmo que reduzida, ainda está presente em todas as escolas e contém uma riqueza para o desenvolvimento humano.

Isto posto, esta pesquisa também buscou compreender o que se faz mesmo diante desses ainda “não-ditos”. Deste modo, observamos o cotidiano e ouvimos os sujeitos envolvidos com a gestão do tempo/espaço escolar com o intuito de entender como agem diante destes “não-ditos”.

Neste caso, a formação do ASE mostrou-se como elemento importante para este entendimento, não na perspectiva de reiterá-la como fator limitante de sua atuação, e sim para destacá-la como contribuição que auxiliaria na potencialização do trabalho por ele realizado e das experiências proporcionadas às crianças durante o recreio.

A respeito da formação do ASE, percebemos que a inclusão desses profissionais nos momentos de formação da escola é recente, pois até então isso não faz parte do plano de formação registrado pelo PPP da escola; e a oferta de cursos pela SME também é insólita. Assim, as ações voltadas à formação do ASE são ainda incipientes e, diante dos não-ditos dos documentos e da inexistência de diretrizes ou normas que o auxiliem no trabalho cotidiano no recreio, esses profissionais acabam agindo a partir de suas experiências próprias, o que as vezes pode apresentar-se como contribuições positivas, condizentes às necessidades da criança, ou como fatores limitantes para a sua atuação e para a transformação do recreio em um espaço de alegria.

Sobre como o recreio, o lazer e a organização do espaço escolar são compreendidos pela cultura da escola, ou seja, pelos sujeitos que administram as questões que permeiam esses temas no cotidiano escolar, percebemos que os participantes entrevistados da equipe gestora da escola e as crianças participantes das rodas de conversa representam o recreio de modo polissêmico, com aproximações e distanciamentos, em relação aos três eixos investigados: o tempo/espaço do recreio; e organização do espaço escolar e o lazer.

Assim como a equipe de auxiliares de serviços escolares, a equipe diretiva e pedagógica, as crianças também associaram a experiência do recreio ao descanso, relaxamento e recuperação física. Esses mesmos termos também foram atribuídos pela equipe gestora à experiência de lazer. Diante disso, parece haver um discurso comum entre os gestores e as crianças a respeito do que representa o tempo/espaço do recreio dentro do funcionamento escolar. Para todos estes, o descanso e o relaxamento são as principais experiências proporcionadas pelo recreio, que têm por função recompensar o cansaço produzido pelo esforço intelectual em sala de aula.

Outros elementos comumente relacionados ao lazer, lembrados pelos entrevistados, foram o direito de escolha, prazer, felicidade e o distanciamento das preocupações referentes às obrigações profissionais e sociais. Somente um auxiliar de serviços escolares mencionou o lazer como direito social e, portanto, considerou o recreio como espaço primordial onde a experiência de lazer pode ser assegurada à criança pela

escola. O que se destaca nas falas da equipe diretiva e pedagógica é a consideração do recreio como espaço pedagógico e por meio do qual se assegura o tempo livre da criança.

A respeito do recreio considerado como espaço pedagógico por estes entrevistados, a escola demonstrou preocupar-se e investir neste tempo/espaço. Isto foi observável através de ações de requalificação, restauração, pintura, arrecadação de materiais e brinquedos, construção de equipamentos como o parquinho do pátio 2 e a realização do projeto “anjos do recreio”.

Embora os documentos e os discursos apontem para a restrição à uma abordagem e vivência do lazer na escola, a observação do cotidiano do recreio constatou que na escola investigada são oferecidas outras possibilidades às crianças através de ações desenvolvidas. Uma delas é o projeto “anjos do recreio”.

Tal projeto representa uma “maneira de fazer” o recreio sistematizada, que envolve a relação entre os profissionais (ASE’s), a docente coordenadora e as crianças da escola. É gerenciado de maneira democrática e, por meio dele, é reconhecida a importância da participação da criança nas decisões de um espaço que lhe é especialmente explorado a partir de seus interesses. Mas, até certo ponto, também atende as demandas de controle da escola.

Em conversa com as crianças e a partir das observações, percebemos que o projeto é avaliado de maneira muito positiva por elas e todos os participantes entrevistados. Contudo, também identificamos no discurso das crianças uma certa relação de poder diante das outras crianças, ao demonstrarem uma preocupação com o que chamam de “agitação” do recreio e considerarem isso como algo negativo. Portanto, para elas, em certa medida, suas atuações no projeto são importantes para controlar e manter calmas e relaxadas as outras crianças.

Foi possível relacionar que as concepções majoritárias tanto sobre o lazer quanto o recreio, estão atreladas à símbolos remotos, mas que aparentemente ainda possuem força na sociedade atual. O recreio, por exemplo, ainda apresenta elementos ligados à sua institucionalização no Paraná, do início do século XX, período em que era entendido de maneira segmentada, como tempo de descanso do corpo e do desenvolvimento físico separado do desenvolvimento intelectual. Mesmo com a produção de diversos estudos que avançam nesse entendimento e que reconhecem outras experiências que se desenvolvem no tempo/espaço do recreio escolar, ele ainda carrega estes símbolos na

escola, ainda é invisibilizado pelos documentos e negligenciado pelo planejamento escolar. Isso reverbera, inclusive, na maneira como as próprias crianças o percebem.

Os significados convergentes entre recreio e lazer são produtos de construções sócio-históricas que perpetuam símbolos enraizados numa visão e abordagem funcionalista e utilitarista das experiências de lazer e das experiências vividas no tempo/espço do recreio.

Esses fatores impelem no reconhecimento do lazer e do recreio como experiências que favorecem o desenvolvimento humano, para além do descanso e recuperação. Assim, a perspectiva do lazer enquanto dimensão da vida, não se manifestou nas falas dos sujeitos entrevistados, o que pode indicar a necessidade desse debate ser ampliado nos contextos de formação dos profissionais do universo escolar.

Consequentemente, a ausência dessa perspectiva no contexto escolar também atua como balizadora dos projetos voltados à educação para ou pelo lazer na escola. Neste sentido, a educação para o lazer é incipiente no sistema escolar vigente. Por meio das entrevistas, identificamos até mesmo uma dificuldade dos entrevistados para compreender do que ela trata ou situações em que ela acontece na escola.

Alguns exemplos citados nesta pesquisa demonstraram que, aprendizados construídos pelas crianças em outros contextos, se manifestavam no seu tempo/espço de lazer no recreio, configurando a materialização de uma educação para a vivência da experiência do lazer trazida de outras disciplinas e de fora dos muros da escola. Porém, estes exemplos não foram citados pelos profissionais entrevistados, ou seja, não foram reconhecidos como aprendizados das crianças.

Em relação as compreensões dos gestores referentes aos elementos considerados essenciais para organização do tempo/espço do recreio, os enunciados dos ASE's indicam que suas considerações resultam de observações diretas e diárias das dinâmicas do recreio. Deste modo, com base em um acúmulo de saberes e experiências, os ASE's destacaram que um espaço de qualidade destinado ao recreio escolar deve: ser pensado com áreas determinadas e diversificadas; oferecer segurança, mas ao mesmo tempo a possibilidade de experimentação do risco de maneira calculada; oferecer elementos que provoquem e mobilizem o movimento e o desenvolvimento de habilidades motoras; possibilitar o contato com a natureza; oferecer estrutura adequada e suficiente ao público atendido para dias de chuva ou sombra para dias de sol; disponibilizar brinquedos diversos às crianças como suporte para exploração do espaço.

Todos os atores sociais desta pesquisa convergem em relação as características apontadas como importantes na organização e planejamento do espaço escolar destinado ao recreio. Isto indica que observam com atenção as dinâmicas das crianças no recreio, reconhecendo elementos importantes para suas experiências. Outra característica que nos permitiu reforçar isso é o substancial nível de liberdade proporcionado as crianças na exploração do espaço do recreio.

Não obstante, sendo ainda uma demanda do contexto escolar, também observamos ações destinadas ao controle e vigilância do espaço para manutenção da ordem do recreio. Essas ações foram compreendidas a partir do conceito de estratégia, também fundamentado em Certeau (1998). Em alguns casos, essas estratégias se justificam pela falta de infraestrutura, mas em outros são resultantes da reprodução de estereótipos que não buscam problematizar as dificuldades encontradas pelas crianças no uso do espaço; e partem diretamente para restrição ou para o uso de brincadeiras como alternativa de controle.

Diante disso, consideramos que estes apontamentos são de extrema relevância para se pensar a organização do espaço destinado ao recreio em escolas que atendem a etapa de ensino fundamental, numa perspectiva que favoreça as experiências lúdicas enquanto formas de se viver o fenômeno do lazer na escola. Neste sentido, compreendemos que para isso o espaço oferecido deve configurar um cenário de aprendizagem, que seja desafiador, diversificado e convidativo; onde seja possível à criança desenvolver e descobrir diferentes interesses e capacidades físicas, sociais e emocionais.

É necessário ressaltar que os elementos de composição destes espaços, para que se tornem cenários de aprendizagem adequados aos interesses das crianças, deverão ser acompanhados e confirmados por mais estudos feitos com as crianças, articulados a cultura e a comunidade que se apropria deles, para que sejam, de fato, coerentes às suas especificidades.

A partir dos elementos destacados pelos entrevistados e do que é colocado em prática por eles no cotidiano escolar, aferimos que os limites da organização e planejamento do espaço do recreio, em sua maior parte, são de ordem estrutural. Contudo, são contornados por meio das ações desenvolvidas pelos sujeitos que gerenciam estes espaços. Tais ações mostram-se como contribuições significativas porque possibilitam a

ampliação das experiências que nesse tempo/espço podem ser vividas. Também confirmam que o espaço se produz numa relação recíproca entre objetos e ações.

Essas ações foram compreendidas, enquanto um comportamento astucioso fundamentado na perspectiva teórica de Michel de Certeau, como “táticas”, que intencionam superar as barreiras estruturais impostas aos sujeitos frente as inadequações do espaço destinado ao recreio escolar. Tanto a gestão quanto as crianças agem empregando táticas para praticar o espaço e experiências lúdicas de seus interesses.

As propostas desenvolvidas pela escola investigada, a atuação da equipe de ASE’s nela presente, as dinâmicas observadas no tempo/espço do recreio e as experiências empreendidas pelas crianças demonstraram que este pequeno universo do ambiente escolar não está fadado ao mero controle, vigilância e reprodução de estereótipos. Pois, apresentou-se permeado por ações criativas e inventivas que visam superar essas situações e subverter as resistências encontradas.

Por fim, salientamos que esta pesquisa, buscou, antes de tudo, vivenciar e considerar os desafios cotidianos da escola pública no gerenciamento de seus espaços. Tendo em vista que, segundo Rockwell e Ezpeleta (2007), muitos estudos na área da educação já se centralizaram em mostrar apenas no que a escola ainda é deficitária, ofuscando o que há de bom nela. Deste modo, intencionamos dar visibilidade não apenas aos problemas que ainda são recorrentes e reais no contexto escolar, e sim as “maneiras de fazer” empregadas que buscam superar as barreiras impostas e oferecer maior qualidade para as experiências escolares.

No caso investigado, as ações empreendidas pela escola permitiram verificar que, quando os espaços, mesmo ainda precários, são potencializados pela instituição, os aprendizados construídos entre as crianças e por elas mesmas são apoiados pelas características da organização do espaço, as quais também favorecem o acesso à cultura e a produção cultural da criança.

Entretanto, isso de modo algum ameniza a responsabilidade dos órgãos públicos de investir, qualificar e preparar espaços escolares adequados as experiências de lazer e aos interesses lúdicos das crianças; de considerar a opinião delas na produção destes espaços e de ofertar espaços de discussão e formação que problematizem esses temas juntos aos gestores, professores e profissionais administrativos e auxiliares do universo escolar.

Esperamos que esse estudo possa mobilizar reflexões na comunidade escolar e que olhares mais atentos sejam direcionados ao tempo/espço do recreio e às experiências de lazer que nele podem ocorrer. Almejamos, também, que a partir deste, os gestores escolares possam inspirar-se para criar espaços que oportunizem viver a ludicidade, visando o acesso e formação ampliada para o direito ao lazer na infância.

As análises realizadas nesta pesquisa buscaram refletir sobre as interconexões entre o fenômeno do lazer e o tempo/espço do recreio, mas de forma alguma esgotaram o tema, pois mesmo tratando-se de um tempo/espço pequeno em comparação a toda rotina escolar, é muito rico e dinâmico, e oferece inúmeras outras possibilidades de investigação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O Método nas Ciências Sociais: Parte II. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. Cap. 2. p. 108-187.

AQUINO, Cássio Adriano Braz; MARTINS, José Clerton de Oliveira. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p.479-500, set. 2007.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. 2002. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Engenharia, Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.gae.fau.ufrj.br/assets/arq_esc_gana.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. Sobre o papel da Arquitetura Escolar no cotidiano da Educação: análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. **Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído (ENTAC)**, Juiz de Fora, 2012.

BARBOSA, Talita Prado; SILVA, Odair Vieira da. **Origens e Significados do Lazer**. Revista Científica Eletrônica de Turismo. São Paulo, n. 14, jan. 2011. Semestral. Disponível em: <<https://goo.gl/oKfbt7>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)**. Curitiba: Editora UFPR, Revista Educar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acessado em 12/04/2017.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12/04/2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96**. Parecer normativo, n. 5/97, de 7 de maio de 1997. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recreio como atividade escolar (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04.11.2002)**. Parecer normativo, n. 02/2003, de 19 de fevereiro de 2003. Relatora: Sylvia Figueiredo Gouvêa. Brasília, 2003.

BRETON, David Le. Ambivalências do risco. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 34-48, dez. 2019.

CABRITA, Ana Maria Gil Santos. **Recreio: Espaço de Lazer/Tempo de Aprender**. 2005. 228 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração e Planificação em Educação, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, 2005.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 2003.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERTEAU, Michel de: **A Cultura no Plural**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT (2013) - CHARLOT, Bernard. "Clássica", "moderna", "contemporânea": encontros e desencontros entre Educação e Arte. In: CHARLOT, Bernard. **Educação e artes cênicas: interfaces contemporâneas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. Cap. 1. p. 23-45.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: PMC, 2006a. v. I. Disponível em: <<http://abre.ai/diretrizes-educacao-municipal-curitiba-v1>>. Acesso em: 17 dez. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: PMC, 2006b. v. III. Disponível em: <<http://abre.ai/diretrizes-educacao-municipal-curitiba-v3>>. Acesso em: 18 dez. 2019.

CURITIBA (SME/DEI). **Referenciais para estudo e planejamento na Educação Infantil**. Organização de espaços externos das instituições de Educação Infantil. Orientações básicas para CMEIs, CEIs conveniados e escolas com educação infantil. 2013.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. Curitiba: PMC, 2016a. v. II. Disponível em: <<http://abre.ai/curriculo-v2>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. Curitiba: PMC, 2016a. v. II. Disponível em: <<http://abre.ai/curriculo-v2>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental – Princípios e Fundamentos**. Curitiba: PMC, 2016b. v. I. Disponível em: <<http://abre.ai/curriculo-v1>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em tempo integral de Curitiba: tempos, espaços e números**. Curitiba: PMC, 2016c. Disponível em: <<http://abre.ai/educacao-em-tempo-integral>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de Educação em Tempo Integral**. Curitiba: PMC, 2016d. Disponível em: <<http://abre.ai/subsidios-para-organizacao-das-praticas-uei>>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Curitiba Brinca — Ensino Fundamental e Ludicidade**: possibilidades curriculares em diferentes tempos e contextos. Curitiba: PMC, 2019. Disponível em < <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/3/pdf/00203981.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

DEJTIAR, Fabian. **Pátio Vivo: "Ressignifique os pátios e os transforme em paisagens de aprendizado"**. 2020. Disponível em: < <http://abre.ai/patio-vivo>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. Teorias do Lazer e Modernidade: Problemas e Definições. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 12, p.1-36, 2009.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

DUMAZEDIER, Jofre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola Municipal Professor José Wanderley Dias: Ensino Fundamental em tempo integral. Curitiba, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JOSÉ WANDERLEY DIAS. **Regimento Escolar**. Escola Municipal Professor José Wanderley Dias: Ensino Fundamental em tempo integral. Curitiba, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El espacio escolar como escenario y como representación. **Revista Teias**: Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul. 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2018. 109 p.

FONSECA, Fernando Richardi da. **Os Espaços de Lazer do Colégio Estadual do Paraná**: possíveis espaços de aprendizagem para o uso da cidade no tempo/espaço de lazer. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 73, n. 18, p.47-70, dez. 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FRANCO, Bárbara Lopes; OLIVEIRA, Josiane. **As Práticas de Constituição dos Espaços Organizacionais e dos Espaços das Cidades:** Contribuições de Michel de Certeau aos Estudos Organizacionais. Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais, Porto Alegre, 2016.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MARTINS, Rita de Cássia; ALESSI, Viviane Maria. Instrumentos e procedimentos metodológicos para pesquisas com crianças: desafios e possibilidades. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **Pesquisas com Crianças e a Formação de Professores.** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2015. 325p.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luiza. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVIII. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 16, n. 16, p. p. 109-119, dez. 2000. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2040>>. Acesso em: 26 jan. 2020.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas.** São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 4ª Ed., 176p, 2002.

GOIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo R.. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 5, n. 3, p. 322-328, set. 2005.

GOMES, C. L. Verbete Lazer – Concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004. p.119-126.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. América Latina, educação e lazer. In: GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do Lazer.** Belo Horizonte: Ufmg, 2012b. p. 63-86. Disponível em: <<https://goo.gl/qQBxfG>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. Análise teórico-conceitual do lazer e da recreação na América Latina. In: GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do Lazer.** Belo Horizonte: Ufmg, 2012a. p. 63-86. Disponível em: <<https://goo.gl/qQBxfG>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GOMES, Christianne Luce; MELO, Victor Andrade de. **Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p.23-44, jan. 2003. Ibid., p.1, Ibid., p.5

GUZZONI, Cristiane Vianna. **A dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau:** Uma análise a partir das práticas cotidianas. 1998. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

HALL, Stuart. Marcos para os Estudos Culturais. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora:** Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. Cap. 2. p. 131-199

HONORATO, Bruno Eduardo Freitas. **ORDEM E SUBVERSÃO NAS CIDADES: Um Estudo Sobre a População em Situação de Rua de Belo Horizonte**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação e Pesquisas em Administração, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

IABELBERG, C. Hora do Recreio: **As lições do intervalo**. Revista Digital Nova Escola/Gestão Escolar. Ed. 06. Fev. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/661/hora-do-recreio-as-lico-es-do-intervalo>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, n. 60, p.15-35, dez. 97.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LEANDRO, Alexandra. Corpos em movimento no espaço: narrativas escolares. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 46, n. 161, p.736-754, set. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053143880>.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política: O Direito à Cidade II**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Ufmg, 2016. 203 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2016. Disponível em: <<http://luckesi002.blogspot.com/search?updated-max=2016-12-02T09:27:00-08:00&max-results=7>>. Acesso em: 18 out. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p.13-23, dez. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 35-44.

MAFRA, Lilian de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MALANSKI, Lawrence Mayer. **Representação do espaço escolar a partir de mapeamento coletivo: uma abordagem da geografia humanista**. 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Geografia, Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MARCELLINO, Nelson Carvalho et al (Org.). **Dimensão cultural do lazer no cotidiano escolar: Cadernos Interativos - Elementos para o Desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação Lazer, Escola e Processo Educativo**. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. (6)

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Elementos para o entendimento do uso do tempo na infância, nas suas relações com o lazer. **Motrivivência**, Florianópolis, pp.78-88, dez. 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2002b.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002a.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lúdico, educação e educação física**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

MARINHO, A. **Atividades na Natureza, Lazer e Educação Ambiental**: Refletindo sobre algumas possibilidades. Florianópolis: Motrivivência, v. 22, p.47-70, jun. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/1184>>. Acesso em 12 abr. 2017.

MARTINS, Rita de Cássia. **A organização do espaço na educação infantil**: o que contam as crianças? 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática de liberdade: uma proposta educativa para a juventude**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2004.

MEURER, Sidmar dos Santos. **A Invenção do Recreio Escolar**: Uma História de Escolarização no Estado do Paraná (1901-1924). Curitiba: Appris, 2018.

MICHAELIS: **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos Ltda., 2019. Disponível em: < <https://goo.gl/gnTJ7Y> >. Acesso em: 04 dez. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORO, Luize. **Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados as brincadeiras infantis**. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MORO, Luize. **O lugar do Lazer no cotidiano das aulas de Educação Física no âmbito escolar**: as maneiras de fazer dos professores do município de Curitiba. 2017. 154 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do; SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. Por uma antropologia da infância: pesquisando o recreio. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 44, n. 152, p.466-469, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053142840>.

NÍDIO, Alberto. O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In: ARAÏJO, Emília; DUQUE, Eduardo (Ed.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**: Um debate

para as ciências sociais e humanas. Braga, Portugal: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Centro de Investigação em Ciências Sociais, 2012. p. 203-224. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1574/1478>. Acesso em: 28 de jan. 2020

OLIVEIRA, Paulo Salles de (org). Caminhos de Construção da Pesquisa. **In: Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2001, p.17-26

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil: Um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, ago. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200014&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 nov. 2020.

RECHIA, Simone. Atividades físicas e esportivas e as cidades. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano no Brasil, 2017**.

RECHIA, Simone. **O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.27, n.2, p.91-104, 2006.

ROCKWELL, Elsie et al. **La escuela cotidiana**. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. 55 p.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.I.], v. 7, n. 2, p.131-147, dez. 2007.

SANTOS, Claudia Maria Neme dos. **Instrumento de avaliação da qualidade funcional das áreas livres em escolas de ensino fundamental**. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2017.

SANTOS, Karine do Rocio Vieira dos. **A Educação para o Lazer nas aulas de Educação Física: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Edusp, 2014.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. In **LICERE**, Belo Horizonte, v.2, nº 6, 2003, p.23-31.

SCHWARTZ, Gisele Maria et al. **Educando para o Lazer: Volume 4**. Curitiba: CRV, 2016. 116 p.

SILVA, Anna Cristina Costa da. **INFÂNCIAS EM VINTE MINUTOS! Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de PÓS-graduaÇÃO em EducaÇÃO, Faculdade de EducaÇÃO, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Tiago Felipe da. Lazer, Escola e Educação Física Escolar: encontros e desencontros. **Licere**, Belo Horizonte, v 14, n. 1, p.1-17, mar. 2011.

SNYDERS, George. **A Alegria na Escola**. 2. ed. Barueri/ Sp: Manole, 1988.

SPRÉA, Nélío Eduardo. **A invenção das brincadeiras**: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SPRÉA, Nélío Eduardo. **A proibição das brincadeiras**: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola. 2018. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TSCHOKE, Aline. **Lazer na Infância**: possibilidades e limites para a vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná. 2010. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação Física, Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47

WENETZ, Ileana. **Gênero e Sexualidade nas Brincadeiras do Recreio**. 2005. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

6 APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ESTUDO EXPLORATÓRIO

QUESTÕES	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	ESCOLA E	ESCOLA F	ESCOLA G
Em que bairro a escola está localizada?	Atuba	Bacacheri	Barreirinha	Santa Cândida	Bom Retiro	Bairro Alto	Bairro Alto
Qual é o horário de funcionamento da sua escola?	manhã, tarde, noite	manhã, tarde	manhã, tarde	manhã, tarde, noite	manhã, tarde	manhã, tarde	manhã, tarde, noite
Pertence a qual regional educacional?	BV	Boa vista	Boa vista	Boa vista	Matriz	Boa vista	Boa vista
Quais são as etapas de ensino atendidas?	Ensino Fundamental I, EJA / Ceebja	Educação Infantil, Ensino Fundamental I	Ensino Fundamental I	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, EJA	Educação Infantil, Ensino Fundamental I	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II	Educação Infantil, Ensino Fundamental I, EJA, Classe Especial, Multifuncional e Sala De Recursos
Em que horário ocorre e qual o tempo de duração do recreio no período da manhã?	9:50 às 10:10	9h20, 20 minutos	9h50 às 10h10 - 20 minutos	9:50 às 10:10 - 20 minutos	20 min 9:20 as 9:40	10h - duração de 20 minutos	9h20 às 9h40
Em que horário ocorre e qual o tempo de duração do recreio no período da tarde?	14:50 às 15:10	15h00, 20 minutos	14h50 às 15h10 - 20 minutos	14:50 às 15:10 - 20 minutos	20 min 15:20 as 15:40	15h15 - duração de 20 minutos	15h20 às 15h40
A sua escola possui inspetores?	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Quantos inspetores?	4	5	5	7	4	5	4
Os inspetores exercem quais atividades/responsabilidades durante o recreio?	Oportunizam materiais para recreação	Organizam os espaços e as atividades destinadas aos estudantes	Recreios direcionados com jogos e brincadeiras	Eles são responsáveis por atender os alunos no recreio, cuidando deles no geral (para não se machucarem,	Orientam os alunos e dirigem algumas brincadeiras	Atendimento, acompanhamento, orientação, mediação de conflitos, organização de material	Fazem recreio dirigido;

				não brigarem etc.). Elas têm a responsabilidade de cuidar desse tempo, oferecendo jogos e recreações.			
Quem organiza o recreio da sua escola?	Inspetoras, diretoras e articuladora	Inspetores	Os inspetores	Direção com a articuladora.	Direção/inspetores	Equipe diretiva em conjunto com inspetores	Equipe gestora, juntamente com as inspetoras
Quais são os espaços utilizados na hora do recreio?	Bosque, quadra coberta, pátio.	Parque lateral, parque de areia, quadra coberta e quadra aberta	Quadras, pátios.	Pátios externos, parquinho e quadra.	Pátio, quadra	Pátio externo	Quadras e pátios
Há alguma divisão dos espaços para turmas ou grupos determinados utilizarem? Se sim, explique como é esta divisão:	Sim, primeiro e segundo pátio e os demais no bosque.	Há um cronograma, em sistema de rodízio, as turmas passam semanalmente pelos espaços. O rodízio acontece nos locais e também com os inspetores. Em cada local ficam 2 ou 3 turmas com atividades variadas e diversificadas.	Pátio de cima 1ºs e 2ºs anos, com duas inspetoras. Cancha e quadra coberta com os 3ºs, 4ºs e 5ºs anos com três inspetores.	É feita uma escala por série e dia da semana para a utilização do parquinho e da quadra. Os demais espaços são livres.	Não.	Parquinho para a educação infantil.	Sim Ciclo I e Ciclo II fazem recreio em espaços separados.
Existe algum projeto de intervenção realizado no horário do recreio?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Há quanto tempo este projeto é realizado:	Menos de 1 ano	2 anos	Mais de 5 anos	1 ano	Menos de 1 ano	3 anos	Menos de 1 ano
Esse projeto foi iniciativa:	De um professor/a	Da coordenação pedagógica	De um professor/a	Da coordenação pedagógica	Da coordenação pedagógica	Dos alunos/as	De um professor/a
Qual é objetivo desse projeto?	Envolver atividades dirigidas com auxílio dos estudantes do 5º ano, pós assembleia	Diminuir as brigas e confusões. Tornar o horário do recreio divertido, lúdico e atrativo	Anjos do recreio. Mobilizar as crianças para que conscientizem seus colegas a cuidarem dos brinquedos	Diminuir as brigas e incidentes no recreio	Diminuir acidentes	Estudantes interagirem com outros estudantes	Integrar os estudantes tornando os espaços mais calmos e criativos;

			confeccionados por eles.				
Como esse projeto é organizado?	Uma vez por semana, com atividades ministradas e decididas em assembleia, desenvolvidas no recreio.	Organizado pelos inspetores. Sistema de rodízio. Cada espaço com brincadeiras, jogos e caixas de brinquedos conforme interesse dos estudantes	Com a professora coordenando, inspetores envolvidos, crianças, articuladora, pedagogas e direção semanalmente em reuniões com os anjinhos para ouvir suas sugestões e trocar experiências.	Os inspetores promovem materiais esportivos (bolas, cordas) para as crianças brincarem. Também tem uma inspetora que ensina os alunos a fazerem crochê, os alunos amam! Tem muitos meninos que fazem crochê com ela nesse momento. Também tem recreios que as inspetoras ligam música para as crianças dançarem.	Várias brincadeiras pintadas no chão, oportunizar materiais para brincarem	Através da presença no contraturno do grêmio estudantil	Professoras de educação física

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO

03/06/2019

Que recreio tem a sua escola?

Que recreio tem a sua escola?

Este formulário busca descobrir como estão se organizando os recreios das escolas municipais da rede de ensino público de Curitiba. A iniciativa é do Grupo de Estudos em Lazer, Espaço e Cidade em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. O objetivo desta parceria é compreender a realidade dos recreios das escolas e a partir disso propor discussões sobre formas de organizar e planejar o recreio com o objetivo de potencializar esse tempo e espaço de lazer da escola.

A pesquisa é voltada às Escolas da Rede Municipal de Curitiba.

Sabrina Andrade
Graduada em Licenciatura em Educação Física - UFPR
Mestranda em Educação - PPGE/UFPR

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

Seção I - Identificação da Instituição

2. Nome da escola: *

3. Qual é o seu vínculo com a escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diretor/a
☐ Vice-diretor/a
☐ Professor/a
☐ Secretário/a
☐ Pedagogo/a
☐ Inspetor/a
☐ Outro: _____

4. Em que bairro a escola está localizada? *

5. Qual é o horário de funcionamento da sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Manhã
☐ Tarde
☐ Noite

6. Pertence a qual Regional Educacional? *

7. Quais são as etapas de ensino atendidas? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil
☐ Ensino Fundamental I
☐ Ensino Fundamental II
☐ Outro: _____

Seção II - Organização do Recreio

8. Em que horário ocorre e qual o tempo de duração do recreio no período da MANHÃ? *

9. Em que horário ocorre e qual o tempo de duração do recreio no período da TARDE? *

10. A sua escola possui inspetores? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

11. Quantos inspetores? *

12. Os inspetores exercem quais atividades/responsabilidades durante o recreio? *

13. Quem organiza o recreio da sua escola? *

14. Quais são os espaços utilizados na hora do recreio? *

15. Há alguma divisão dos espaços para turmas ou grupos determinados utilizarem? Se sim, explique como é esta divisão: *

Seção III - Projetos de Intervenção

16. Existe algum projeto de intervenção realizado no horário do recreio? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não Pare de preencher este formulário.

Seção III - Projetos de Intervenção

17. Há quanto tempo este projeto é realizado: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não ocorre nenhum projeto de intervenção nesta escola.
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 ano
☐ 2 anos
☐ 3 anos
☐ 4 anos
☐ 5 anos
☐ Mais de 5 anos

18. Esse projeto foi iniciativa: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Da coordenação pedagógica
☐ De um professor/a
☐ De um/a auxiliar pedagógico
☐ De um estagiário/a
☐ Dos alunos/as
☐ A escola não possui nenhum projeto de intervenção

19. Qual é objetivo desse projeto? *

20. Como esse projeto é organizado? *

☐ Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(diretor/a, vice-diretor/a, equipe de pedagogas/os e professor/a envolvidos com o projeto)

DADOS GERAIS:

Entrevistado (a) nº:
Data da entrevista:
Início da entrevista:
Término da entrevista:
Tempo:
Local onde foi realizada a entrevista:
Cargo que ocupa no Colégio:
Área de atuação:
Formação e Formação Complementar:
Instituição de formação:
Ano:
Tempo de serviço como funcionário na Prefeitura Municipal de Curitiba:
Tempo de serviço na Escola:
Funções que já desempenhou na Escola:

PERGUNTAS:

- O que representa o recreio para você?
- De acordo com o seu entendimento, como deve ser o espaço destinado aos tempos/espacos de recreio na escola?
- De que forma, enquanto membro da equipe diretiva/pedagógica/docente da escola, você colabora com o planejamento e organização do espaço destinados as brincadeiras durante o recreio na escola?
- Qual é a sua opinião quanto a maneira como os espaços/tempos dos recreios são organizados nessa escola?
- Como o tempo/espaço do recreio é considerado dentro do funcionamento escolar? (a escola admite ser um tempo pedagógico, onde é necessário haver o planejamento e execução de propostas educativas?)
- O tempo/espaço do recreio é abordado no PPP da escola? Se sim, como? Se não, por quê?
- Há alguma diretriz que auxilia a escola a pensar seus espaços e equipamentos destinados ao tempo/espaço do recreio? Como isso é abordado no PPP e Regimento Escolar?
- São ofertados à escola momentos de formação que discutem a organização e planejamento do tempo/espaço do recreio? Se sim, por quem estas formações são realizadas? Quem da escola participa dessas formações? Se não, a escola se mobiliza de alguma forma para isso?
- Qual a sua relação com o projeto de intervenção realizado no tempo/espaço do recreio desta escola?

- j) Qual foi a intenção da escola ao criar um projeto de intervenção voltado para o tempo/espaço do recreio?
- k) Quais são as contribuições que este projeto proporciona aos estudantes?
- l) Os estudantes participam das decisões referentes a organização e planejamento deste projeto? De que forma? Quais estudantes? Somente os que fazem parte do projeto? Como os outros estudantes que não fazem parte do projeto participam dessas decisões?
- m) Você considera haver alguma relação entre o recreio, a organização do espaço destinado a ele e o direito ao Lazer? Por quê? Isso é abordado no PPP da escola?
- n) Em quais contextos você visualiza a educação para o lazer acontecer na escola?
- o) Você acredita que isso possa estabelecer alguma relação com a forma como os estudantes gerenciam seu tempo livre fora da escola e como se apropriam dos espaços públicos de lazer da cidade? Se sim, como? Se não, por quê?
- p) O que você compreende como lazer?
- q) Você considera a escola como um espaço que possibilita experiências no âmbito do lazer?

APÊNDICE 4

ROTEIRO DE ENTREVISTA (auxiliares de serviços escolares - inspetores/as)

DADOS GERAIS:

Entrevistado (a) nº:
Data da entrevista:
Início da entrevista:
Término da entrevista:
Tempo:
Local onde foi realizada a entrevista:
Cargo que ocupa no Colégio:
Área de atuação:
Formação e Formação Complementar:
Instituição de formação:
Ano:
Tempo de serviço como funcionário na Prefeitura Municipal de Curitiba:
Tempo de serviço na Escola:
Funções que já desempenhou na Escola:

PERGUNTAS:

- a) Quais são os seus horários de trabalho e horários de intervalo?
- b) Qual é a sua função ao atuar no tempo/espço do recreio da escola?
- c) Você possui planejamento para atuar no tempo/espço do recreio? Como você escolhe as propostas que desenvolve neste tempo/espço?
- d) De acordo com o seu entendimento, como deve ser o espaço destinado aos tempos/espços de recreio na escola?
- e) De que forma você colabora com o planejamento e organização do espaço destinados as brincadeiras durante o recreio na escola?
- f) Qual é a sua opinião quanto a maneira como os espaços/tempos dos recreios são organizados nessa escola?
- g) Há alguma orientação dada pela equipe diretiva e pedagógica ou professores/as a respeito da organização e planejamento dos seus espaços e equipamentos destinados ao tempo/espço do recreio?
- h) São ofertados à escola momentos de formação que discutem a organização e planejamento do tempo/espço do recreio? Se sim, por quem estas formações são realizadas? Quem da escola participa dessas formações? Se não, a escola se mobiliza de alguma forma para isso?
- i) Quando foi a última vez que recebeu cursos/treinamentos para atuar no recreio?
- j) O que representa o recreio para você?
- k) Qual a sua relação com o projeto de intervenção realizado no tempo/espço do recreio desta escola?
- l) Como é a sua atuação dentro deste projeto? Pelo que você é responsável? O que desempenha durante o tempo/espço do recreio?

- m) Qual foi a intenção da escola ao criar um projeto de intervenção voltado para o tempo/espaço do recreio?
- n) Quais são as contribuições que este projeto proporciona aos estudantes?
- o) O que facilita o seu trabalho no tempo/espaço do recreio nesta escola?
- p) O que se impõem como barreira para o seu trabalho no tempo/espaço do recreio nesta escola?
- q) Os estudantes participam das decisões referentes a organização e planejamento deste projeto? De que forma? Quais estudantes? Somente os que fazem parte do projeto? Como os outros estudantes que não fazem parte do projeto participam dessas decisões?
- r) Como é a sua relação com os estudantes durante o recreio?
- s) Como você percebe as formas de uso e apropriação do espaço do recreio pelos estudantes? Observa como, onde, com o que e do que eles brincam?
- t) Você considera haver alguma relação entre essas formas de apropriação dos espaços do recreio, a maneira de organização do espaço destinado a ele e o direito ao Lazer?
- u) Você acredita que isso possa estabelecer alguma relação com a forma como os estudantes gerenciam seu tempo livre fora da escola e como se apropriam dos espaços públicos de lazer da cidade? Se sim, como? Se não, por quê?
- v) O que você compreende como lazer?
- w) Você considera a escola como um espaço que possibilita experiências no âmbito do lazer? Por quê?

APÊNDICE 5

Quadro 3: Participantes das Rodas de Conversa da pesquisa

PARTICIPANTES DAS RODAS DE CONVERSAS					
Grupo 1 – participantes do projeto “Anjos do Recreio”			Grupo 2 – não participantes ou ex-participantes do projeto “Anjos do Recreio”		
1. Clarice	10 anos	5°	1. Luigi	8 anos	3°
2. Amanda	10 anos	5°	2. Lorenzo	7 anos	3°
3. Yasmim	9 anos	4°	3. Rafael	9 anos	4°
4. Bruna	9 anos	4°	4. Daniela	9 anos	4°
5. Alana	10 anos	5°	5. Luiza	9 anos	4°
6. Raissa	10 anos	5°	6. Manuela	10 anos	5°
7. Diogo	10 anos	5°			
8. Caio	10 anos	5°			
9. Gustavo	10 anos	5°			
10. Thiago	10 anos	5°			

Fonte: Andrade; Rechia (2019)

APÊNDICE 6

Quadro 4: Cronograma e duração das entrevistas da pesquisa

Entrevista	Participante	Data	Horário de Início	Duração	Horário de Término
1	Integrante da Equipe Diretiva 1	26/09/2019	14h03	00:31:51	14h35
2	Agente de serviços escolares 1	07/10/2019	15h20	01:23:04	16h43
3	Agente de serviços escolares 2	08/10/2019	13h25	01:05:06	14h30
4	Agente de serviços escolares 3	09/10/2019	08h45	01:14:28	10h00
5	Agente administrativo escolar	10/10/2019	08h30	00:29:22	08h59
6	Agente de serviços escolares 4	11/10/2019	10h17	00:43:09	11h01
7	Integrante da Equipe Pedagógica 1	11/10/2019	13h15	00:26:52	13h42
8	Integrante da Equipe Pedagógica 2	17/10/2019	13h30	00:28:21	13h58
9	Professora Coordenadora do Projeto	23/10/2019	13h30	01:15:19	14h45
10	Integrante da Equipe Diretiva 2	29/10/2019	13h45	01:07:01	14h52

Fonte: Andrade; Rechia (2019)

APÊNDICE 7

Quadro 5: Cronograma e duração das observações participantes

DATA	HORÁRIO	PROCEDIMENTO
15/08/2019 (quinta-feira)	11h45-13h30	Observação
20/08/2019 (terça-feira)	09h30-13h30	Observação
23/08/2019 (sexta-feira)	11h40- 13h30	Observação
27/08/2019 (terça-feira)	09h40-13H30	Observação
28/08/2019 (quarta-feira)	11h20-13h30	Observação
30/08/2019 (terça-feira)	11h20-17h00	Observação
03/09/2019 (terça-feira)	09h30-13h30	Observação
05/09/2019 (quinta-feira)	11h30-13h30	Observação
11/10/2019 (quarta-feira)	09h20-13h40	Observação
12/09/2019 (quinta-feira)	11h35-16h00	Observação
13/09/2019 (sexta-feira)	11h40-16h30	Observação
25/09/2019 (quarta-feira)	14h30-17h00	Observação
26/09/2019 (quinta-feira)	11h30-16h00	Observação/Entrevista/ Roda de conversa 1/Grupo 1
27/09/2019 (sexta-feira)	11h00-17h00	Observação
01/10/2019 (terça-feira)	11h45-15h30	Observação
02/10/2019 (quarta-feira)	11h30-13h30	Observação
07/10/2019 (segunda-feira)	14h30-17h00	Observação e Entrevista
08/10/2019 (terça-feira)	09h30-16h00	Observação e Entrevista
09/10/2019 (quarta-feira)	08h30-14h00	Observação e Entrevista
10/10/2019 (quinta-feira)	08h30-13h30	Observação e Entrevista
11/10/2019 (sexta-feira)	09h30-14h00	Observação e Entrevista
17/10/2019 (quinta-feira)	10h30-14h30	Observação e Entrevista
18/10/2019 (sexta-feira)	14h30-17h00	Roda de Conversa 2/Grupo1
22/10/2019 (terça-feira)	14h30-17h00	Observação
23/10/2019 (quarta-feira)	13h15-16h00	Observação e Entrevista
29/10/2019 (terça-feira)	10h15-17h00	Observação e Entrevista
01/11/2019 (sexta-feira)	14h30-17h00	Observação e Roda de Conversa 3/Grupo 2
07/11/2019 (sexta-feira)	11h45-15h30	Observação e Roda de Conversa 4/Grupo 2

Fonte: Andrade, Rechia (2019)

7 ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Simone Rechia e Sabrina Monique Bora de Andrade da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você membro da equipe gestora da Escola Municipal José Wanderley Dias a participar de um estudo intitulado “Recreio escolar: relações entre a gestão do tempo/espaço escolar destinado ao recreio e a valorização do fenômeno do lazer em uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba”. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudar e pesquisar como estão sendo planejados e organizados os espaços escolares, em especial àqueles destinados ao recreio escolar, reconhecendo que a maneira como o espaço se apresenta ao sujeito está diretamente ligada as possibilidades e limites das experiências que nele são vivenciadas. Acreditamos que as experiências e propostas desenvolvidas no tempo/espaço do recreio escolar podem contribuir para a educação para o lazer, auxiliando os sujeitos a geri e criar, utilizando-se de sua capacidade criativa e inventiva, outras experiências no tempo e espaço de lazer extraescolar. Além disso, defendemos a necessidade de garantir-se a criança o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais, inclusive na escola, onde o tempo/espaço do recreio pode ser considerado um espaço de grande potencial para que propostas fundamentadas nestes direitos sejam desenvolvidas. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir como suporte para a elaboração de políticas públicas relevantes e compatíveis com a demanda de todos os atores escolares, podendo estar relacionadas à elaboração de programas de promoção do acesso e uso da escola como tempo espaço de lazer nos tempos livres escolares e extraescolares com a abertura da escola à comunidade.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como a gestão da Escola Municipal Professor José Wanderley Dias compreende o tempo/espaço destinado ao recreio, e a partir disso, organiza e planeja ações voltadas para a potencialização do tempo, espaço e experiências do recreio escolar.

b) Caso você participe da pesquisa, a pesquisadora realizará uma entrevista que conterá perguntas relacionadas ao planejamento e organização do recreio e suas relações com o fenômeno do lazer. A sessão terá gravação de áudio que posteriormente será transcrito e as informações obtidas serão usadas estritamente para análise dos dados e em nenhuma hipótese serão utilizadas com identificação.

c) Para tanto você deverá comparecer à uma sala da Escola Municipal José Wanderley Dias, situada na Rua dos Ipês, 122 - Barreirinha, Curitiba - PR, 82700-380. Você poderá escolher onde deseja realizar a entrevista, no entanto, é preciso que a sala ou outro espaço selecionado seja um local onde não ocorram interferências de ruídos e interrupções externas para que você possa responder as perguntas sem que haja desconcentração, o que levará aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Caso você deseje fazer a entrevista em um dia/local diferente do acima indicado, os gastos gerados exclusivamente com o deslocamento para o outro local previamente acordado serão de total responsabilidade das pesquisadoras e ressarcidos por elas.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimentos em relação à determinadas questões da entrevista, ter que disponibilizar de tempo não previsto para a realização da mesma ou ainda não ser beneficiado(a) diretamente com os resultados desta pesquisa.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o não beneficiamento direto e/ou indireto com os resultados da pesquisa; você também poderá experimentar possíveis desconfortos ou constrangimentos em relação à natureza das perguntas do roteiro de entrevistas semi-estruturadas
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são poder auxiliar na elaboração de documentos de orientação, bem como subsidiar momentos de formação e discussão acerca do tempo/espaço destinado ao recreio e a maneira como ele é planejado e organizado nas escolas de ensino fundamental, visando atender a demanda específica dos sujeitos que se utilizam deste tempo/espaço. **Os benefícios indiretos podem ser** estimular a reflexividade dos participantes a respeito da necessidade de estudo, orientação e planejamento para a organização do espaço escolar, em especial aqueles destinados aos tempos/espaços do recreio escolar; reconhecer o potencial educativo que transpõe o limite das salas de aula e se materializa por meio da experiência lúdica infantil durante o recreio escolar; contribuir com a construção e evolução do conhecimento científico a partir do compartilhamento de maneiras particulares empregadas pela escola na sua organização e planejamento do tempo/espaço do recreio.
- g) As pesquisadoras Simone Rechia e Sabrina Monique Bora responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na rua Coração de Maria, nº 92 / BR116 – bairro Jardim Botânico, Curitiba/PR, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), pelos e-mails simone@ufpr.br / sabrina.andrade@ufpr.br e telefone (41) 3360 4329 ou celular (41) 997844978, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora orientadora deste estudo, Simone Rechia). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**
- j) O material obtido – gravação de áudio proveniente da entrevista – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletados/excluídos ao término do estudo, dentro de 05 anos.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (revisor de língua portuguesa, impressões, gasolina, resmas de Papel A4, encadernações simples e capa dura, gravador de áudio) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.
- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ____ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

A criança, sob sua responsabilidade, está sendo convidada(o) por nós, Simone Rechia e Sabrina Monique Bora de Andrade – da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado “Recreio escolar: relações entre a gestão do tempo/espaço escolar destinado ao recreio e a valorização do fenômeno do lazer em uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba”. Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se estudar e pesquisar como estão sendo planejados e organizados os espaços escolares, em especial àqueles destinados ao recreio escolar, reconhecendo que a maneira como o espaço se apresenta ao sujeito está diretamente ligada as possibilidades e limites das experiências que nele são vivenciadas. Acreditamos que as experiências e propostas desenvolvidas no tempo/espaço do recreio escolar podem contribuir para a educação para o lazer, auxiliando os sujeitos a gerir, bem como criar utilizando-se de sua capacidade criativa e inventiva, outras experiências no tempo e espaço de lazer extraescolar. Além disso, defendemos a necessidade de garantir-se a criança o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais, inclusive na escola, onde o tempo/espaço do recreio pode ser considerado um espaço de grande potencial para que propostas fundamentadas nestes direitos sejam desenvolvidas. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir como suporte para a elaboração de políticas públicas relevantes e compatíveis com a demanda de todos os atores escolares, podendo estar relacionadas à elaboração de programas de promoção do acesso e uso da escola como espaço de lazer nos tempos livres escolares, e extraescolares com a abertura da escola à comunidade.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar como a gestão da Escola Municipal Professor José Wanderley Dias compreende o tempo/espaço destinado ao recreio e, a partir disso, organiza e planeja ações voltadas para a potencialização do tempo, espaço e experiências do recreio escolar.

b) Caso você autorize a participação da criança nesta pesquisa, será necessário que ela participe de uma Roda de Conversa junto a outros estudantes da Escola Municipal Professor José Wanderley Dias. Nesta Roda de Conversa haverá perguntas ou imagens relacionadas ao recreio da escola e o objetivo é conversarmos a partir das questões e/ou imagens sobre o recreio escolar. A sessão terá gravação de áudio e filmagem de vídeo. O áudio posteriormente será transcrito e as informações obtidas com a filmagem e gravação de áudio serão usadas estritamente para análise dos dados e em nenhuma hipótese serão utilizadas com identificação.

c) Para tanto é necessário comparecer em uma sala da Escola Municipal José Wanderley Dias, situada na Rua dos Ipês, 122 - Barreirinha, Curitiba - PR, 82700-380. A sala será escolhida e cedida pela equipe diretiva da escola. Será solicitado que o local escolhido seja silencioso e que não sofra interferências de ruídos e interrupções externas, para que o/a participante possa se sentir confortável e concentrada/o durante a Roda de Conversa. Não há

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

um tempo previamente estipulado para esse procedimento, mas estima-se que ele dure em torno de 1 hora.

d) É possível que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado a constrangimentos em relação à determinadas questões da Roda de Conversa e/ou ter que disponibilizar de tempo não previsto para a realização da mesma ou ainda não ser beneficiado(a) diretamente com os resultados desta pesquisa.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser o não beneficiamento direto e/ou indireto com os resultados da pesquisa; a criança também poderá experimentar possíveis desconfortos ou constrangimentos em relação à natureza das perguntas realizadas durante a Roda de Conversa.

f) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são poder auxiliar na elaboração de documentos de orientação, bem como subsidiar momentos de formação e discussão acerca do tempo/espço destinado ao recreio e a maneira como ele é planejado e organizado nas escolas de ensino fundamental, visando atender a demanda específica dos sujeitos que se utilizam deste tempo/espço. Os benefícios indiretos podem ser estimular a reflexividade dos participantes a respeito da necessidade de estudo, orientação e planejamento para a organização do espço escolar, em especial aqueles destinados aos tempos/espços do recreio escolar; reconhecer o potencial educativo que transpõe o limite das salas de aula e se materializa por meio da experiência lúdica infantil durante o recreio escolar; contribuir com a construção e evolução do conhecimento científico a partir do compartilhamento de maneiras particulares empregadas pela escola na sua organização e planejamento do tempo/espço do recreio.

g) As pesquisadoras Simone Rechia e Sabrina Monique Bora responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na rua Coração de Maria, nº 92 / BR116 – bairro Jardim Botânico, Curitiba/PR, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), pelos e-mails simone@ufpr.br/ sabrina.andrade@ufpr.br e telefone (41) 3360 4329 ou celular (41) 997844978, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

h) A participação da criança neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (professora orientadora deste estudo, Simone Rechia). No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____

Orientador _____

j) O material obtido – gravação de áudio e vídeo proveniente da roda de conversa– será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletados/excluídos ao término do estudo, dentro de 05 anos.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa (revisor de língua portuguesa, impressões, gasolina, resmas de Papel A4, encadernações simples e capa dura, gravador de áudio e câmera) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá o nome da criança, e sim um código.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos da criança como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo para o qual autorizo a participação da criança sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para a criança.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

() Autorizo () não autorizo o uso de imagens e áudios para fins da pesquisa.

Curitiba, ____ de _____ de _____

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

ANEXO 3

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Crianças de 07 a 12 anos)

Nós, Simone Rechia e Sabrina Monique Bora de Andrade, convidamos você _____ a participar do estudo “Recreio escolar: relações entre a gestão do tempo/espço escolar destinado ao recreio e a valorização do fenômeno do lazer em uma escola da rede municipal de ensino público de Curitiba”.

Por que estamos propondo este estudo? Porque é necessário estudar e pesquisar como estão sendo planejados e organizados os espaços escolares, em especial àqueles destinados ao recreio escolar das escolas de ensino fundamental, porque entendemos que a maneira como esse espaço se apresenta ao sujeito está diretamente ligada as possibilidades e limites das experiências que nele são vivenciadas. Acreditamos que as experiências e propostas desenvolvidas no tempo/espço do recreio escolar podem contribuir para a educação para o lazer, auxiliando-os a gerir outras experiências no tempo e espaço de lazer extraescolar, bem como criar experiências neste tempo e espaço utilizando-se de sua capacidade criativa e inventiva. Além disso, defendemos a necessidade de garantir que a criança tenha assegurado o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais, inclusive na escola, onde o tempo/espço do recreio pode ser considerado um espaço de grande potencial para que propostas fundamentadas nestes direitos sejam desenvolvidas. Espera-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir como suporte para a elaboração de políticas públicas relevantes e compatíveis com a demanda de todos os atores escolares, podendo estar relacionadas à elaboração de programas de promoção do acesso e uso da escola como tempo espaço de lazer nos tempos livres escolares e extraescolares com a abertura da escola à comunidade.

O que significa assentimento ?



Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade (criança) para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo e se concordar em participar dele você pode assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
Orientador _____

Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável (pela pesquisa/atendimento ou à equipe do estudo) para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.



Por que estamos querendo fazer este estudo?

Porque as pesquisas sobre a maneira como a gestão das escolas de ensino fundamental planejam e organizam os espaços escolares destinados ao recreio ainda são poucas e isso reflete a precariedade e falta de orientação sobre como planejar e organizar este espaço de forma que atenda as demandas e necessidades específicas das crianças. Queremos, com esta pesquisa, destacar que é imprescindível as crianças possuírem protagonismo na elaboração das propostas para organização e planejamento do tempo/espaço do recreio. A pesquisa é também um artefato para defesa de que a criança tenha assegurado o direito de liberdade, de brincar e de lazer em todas as esferas sociais, inclusive na escola, onde o tempo/espaço do recreio pode ser considerado um espaço de grande potencial para que propostas fundamentadas nestes direitos sejam desenvolvidas.

Os benefícios da pesquisa são: dar suporte para elaboração de documentos de orientação e momentos de formação e discussão com professores/as e funcionários/as da escola sobre o tempo/espaço destinado ao recreio das escolas de ensino fundamental; suporte para elaboração de propostas que atendam aos interesses e necessidades específicas de quem utiliza o tempo/espaço do recreio; reconhecer que as atividades realizadas no recreio educam tanto quanto as que são vividas em sala de aula; divulgar as informações obtidas com a pesquisa em revistas e livros.



Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe Simone Rechia e Sabrina Monique Bora responsáveis por este estudo, as quais poderão ser localizadas no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, situado na rua Coração de Maria, nº 92 / BR116 – bairro Jardim Botânico, Curitiba/PR, na sala do Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (Geplec), pelos emails simone@ufpr.br / sabrina.andrade@ufpr.br e telefone (41) 3360 4329 ou celular (41) 997844978, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal _____
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____
 Orientador _____

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.



Mas, se você não se sentir confortável em participar, fique à vontade para dizer não e estará tudo bem.

Se em algum momento não tiver mais interesse em participar da pesquisa, pode pedir para seus pais ou responsáveis comunicarem os pesquisadores.

Você entendeu? Quer perguntar mais alguma coisa ?

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável sobre este estudo e os detalhes deste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Eu () Autorizo () não autorizo o uso de minha imagem e áudios para fins da pesquisa.

Local e data

Assinatura da criança

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE]

ANEXO 4

**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS ESPAÇOS DA ESCOLA E SUAS FORMAS
DE APROPRIAÇÃO**

INFORMAÇÕES GERAIS	
Pesquisador/a:	
Local e horário da observação:	
Endereço:	
Data de observação:	
Horário de funcionamento:	

PERFIL DA INSTITUIÇÃO:

- ☐ Pública Municipal
☐ Pública Estadual
☐ Pública Federal
☐ Não-Governamental
☐ Privada

PÚBLICO QUE ATENDE/QUE SE APROPRIA:

- ☐ Educação Infantil;
☐ Anos iniciais do Ensino Fundamental;
☐ Anos Finais do Ensino Fundamental;
☐ Ensino Médio;
☐ Ensino Superior;
☐ Outro. Especifique:

1. NÚMERO DE ALUNOS:**2. NÚMERO DE PROFESSORES E ÁREAS:****3. TEMPO DAS AULAS** (*formal e informal - entrada, recreio, intervalo...*):**4. ESPAÇOS DO ENTORNO DA INSTITUIÇÃO** (*ex: praças, parques, centros culturais, bibliotecas, outros...*):**5. ESPAÇOS FÍSICOS DA INSTITUIÇÃO QUE POSSIBILITAM EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DO LAZER** (*Ex: sala de aula, biblioteca, sala de artes, quadras esportivas, parquinhos, áreas verdes, cantina, bancos, áreas de convivência...*):**6. EQUIPAMENTOS QUE POSSIBILITAM PRÁTICAS CORPORAIS, ENTRE OUTRAS:****7. ACESSIBILIDADE: O ESPAÇO FÍSICO PERMITE O ACESSO DE CADEIRANTES OU OUTRO TIPO DE DEFICIÊNCIA?** (*ex: rampas, sinalização, obstáculos no caminho...*)**8. ESTADO DE MANUTENÇÃO DESTES ESPAÇOS E EQUIPAMENTOS** (*ex: limpeza, conservação, segurança...*):**9. PROJETOS QUE A INSTITUIÇÃO DESENVOLVE:****10. Relate mais detalhadamente o que ocorreu no espaço observado e o que os sujeitos realizaram durante esse período:** (*Ex: o que as crianças realizam neste tempo? Que espaços utilizam? Que equipamentos utilizam? Como interagem entre si?*)